Niveau(x) d'enseignement : 0 Numéro EDUQ : 9270861
Centre d'intérêt : 250

Le Système scolaire, les minorités ethniques et l'éducation interculturelle. -- [Éd. rev. et enrichie / par Camille Marchand] -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Services aux communautés culturelles, 1991 [i.e.] 1992.
213 p. ; 28 cm.

"Éducation interculturelle : cahier no 3 : guide de l'animateur".
Code : 9293-0190, 51-5298. Bibliogr. : p. 171-177.

ISBN 2-550-15514-9

Vedette(s)-secondaire(s) : Marchand, Camille, éd • Québec (Province). Ministère de l'éducation. Services aux communautés culturelles

---

Descripteur(s) : Éducation interculturelle • Communauté culturelle • Immigrant • Population scolaire • Relations interculturelles • Droits de la personne • Guide

---

Ce cahier, conçu comme un outil de référence pour des sessions de sensibilisation à l'éducation interculturelle, aborde un thème particulier lié à la compréhension des relations interculturelles en milieu scolaire. Il s'adresse à l'animateur et contient des conseils pour organiser les sessions : une série de six modules : (1- profil ethnique de la population scolaire du Québec; 2- place réservée aux immigrants à l'école et dans la société; 3- recherche de renseignements sur les différentes ethnies; 4- apprendre à développer une compétence interculturelle; 5- l'éducation aux droits, composante de l'éducation interculturelle; 6- confrontations interculturelles : préciser une difficulté, élaborer une solution); une liste des ouvrages cités; une rubrique "Pour en savoir plus" qui propose d'autres ouvrages sur le thème traité; des annexes qui comprennent les documents à photocopier ou à reproduire sur acétates pour distribution aux participants au cours des phases d'exploration. Chaque module est composé d'un cadre descriptif et d'un déroulement comprenant une introduction, une exploration et une objectivation, des développements théoriques ou explicatifs ainsi que des lectures complémentaires.

Type de document :

Guide de l'animateur

Cahier n° 3

Éducation interculturelle

LE SYSTÈME SCOLAIRE, LES MINORITÉS ETHNIQUES ET L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Québec

027e141

Guide de l'animateur

Cahier n° 3

Éducation interculturelle

LE SYSTÈME SCOLAIRE, LES MINORITÉS ETHNIQUES ET L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Mai 1991

Direction de la coordination des réseaux
Services aux communautés culturelles

Réimpression, mai 1992 — 9293-0190

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1991 — 9192-0026

ISBN: 2-550-15514-9

Dépôt légal — deuxième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec

REMERCIEMENTS

Les Services aux communautés culturelles tiennent à remercier M^me^ Camille Marchand qui a revu et enrichi le contenu de ce guide, lequel s'inspire en partie d'un document réalisé par M^me^ Denyse Lemay pour les Services aux communautés culturelles et intitulé *Perfectionnement en éducation interculturelle - Sensibilisation - Primaire*.

Nous adressons également nos remerciements les plus sincères aux personnes qui, à un moment ou l'autre de sa réalisation, ont lu, relu, analysé et commenté le présent guide, tant sur le plan du fond que de la forme, notamment M^me^ Ginette Brochu et M. Albert Doutreloux qui a préparé le contenu du module 6.

La transcription du texte a été confiée à M^me^ Sylvie Collin.

Le chef de service,

Georges Latif

TABLE DES MATIÈRES

CONSEILS POUR ORGANISER LES SESSIONS..... 1

OBJECTIFS ET CONTENU DU CAHIER..... 7

MODULE 1: Profil ethnique de la population scolaire du Québec..... 9

MODULE 2: Place réservée aux immigrants à l'école et dans la société..... 35

MODULE 3: Recherche de renseignements sur les différentes ethnies..... 73

MODULE 4: Apprendre à développer une compétence interculturelle..... 103

MODULE 5: L'éducation aux droits, composante de l'éducation interculturelle..... 123

MODULE 6: Confrontations interculturelles: préciser une difficulté, élaborer une solution..... 151

OUVRAGES CITÉS..... 171

POUR EN SAVOIR PLUS..... 175

ANNEXES..... 179

LISTE DES TABLEAUX..... 211

LISTE DES ANNEXES..... 213

CONSEILS POUR ORGANISER LES SESSIONS

• Les sessions

Chaque cahier de la présente série intitulée *L'éducation interculturelle* aborde un thème particulier lié à la compréhension en général des relations interethniques, et en particulier, en milieu scolaire. Bien que divisé en modules distincts, le cahier forme un tout et devrait, idéalement, faire l'objet d'une seule rencontre.

La vocation première du cahier est de servir d'outil de référence pour des sessions de sensibilisation à l'éducation interculturelle. Le cas échéant, on peut toutefois y retrouver matière à réflexion sur des questions ou des situations précises vécues dans le milieu. Ces cahiers ne sont qu'un point de départ ou un premier pas important vers l'éducation interculturelle en milieu scolaire. Ils donnent une vue d'ensemble de différents phénomènes touchant les relations interculturelles.

La formule adoptée, soit celle des modules, permet une utilisation souple du cahier. Ces modules étant indépendants, ils peuvent être présentés l'un à la suite de l'autre ou bien un seul à la fois, selon la planification de la session. On pourra aussi, à l'occasion d'une rencontre ultérieure ou si le besoin se fait sentir, reprendre l'un des modules. Par ailleurs, certains points peuvent être résumés, tandis que d'autres seront étudiés en profondeur.

La durée de chacun des modules et activités n'est suggérée qu'à titre indicatif. Chaque responsable pourra organiser la session en fonction des contraintes horaires du milieu. Selon le nombre d'heures disponibles, il devra planifier sa session et effectuer des choix parmi la matière proposée (données et notions) et les activités pédagogiques. Toutefois, il faudra présenter les idées principales à un moment ou l'autre des sessions ou de l'année.

- **Les animateurs**[1]

Pour que les sessions soient une réussite, chaque animateur doit tout d'abord témoigner de sa crédibilité, de sa connaissance du milieu scolaire, y compris des particularités et des problèmes inhérents à ce milieu. De plus, il devra bien connaître le contenu du cahier, son organisation générale, celle des modules et des activités, et utiliser les concepts à bon escient. Ainsi, il pourra intervenir rapidement et répondre à des questions parfois surprenantes et même saugrenues. Et il y en aura...

Il ne faut jamais oublier que les professeurs sont aussi des citoyens et qu'ils se préoccupent des élèves immigrants à la fois sur le plan pédagogique et du point de vue personnel et social. C'est ainsi que certaines de leurs questions débordent le cadre scolaire. Même si l'on ne peut leur répondre, il faut toutefois les écouter, car leurs appréhensions personnelles, leur remise en question ou encore leurs préjugés peuvent se refléter involontairement sur leur enseignement et sur leurs relations avec les élèves.

Au cours des activités, l'animateur se référera au présent document, qu'il saura adapter, s'il y a lieu. Ce guide d'animation n'a pas été conçu pour être lu en entier pendant le déroulement du stage. Il est primordial que l'animateur assimile le contenu des cahiers à sa manière. Plus il donnera de sessions, plus il se familiarisera avec les thèmes des cahiers et avec les réactions, souvent inattendues, des participants. L'éducation interculturelle constitue une démarche à long terme, une tâche qui peut paraître énorme au début. Il s'agit de plonger tout simplement dans le flot de renseignements fournis et d'affronter la résistance quasi probable des collègues.

---

1. L'emploi du seul masculin dans ce document n'a pour objet que d'en faciliter la lecture. À moins que le contexte n'indique le contraire, les renseignements fournis concernent tant la population féminine que masculine.

Il est fortement conseillé à l'animateur de préparer le matériel nécessaire avant la tenue d'une session: tableau, craies, acétates, photocopies ou matériel audiovisuel. Une liste du matériel à préparer ou à se procurer apparaît au début de chaque module. Pour respecter la démarche inductive à laquelle on a souvent recours, on évitera de distribuer les documents en bloc.

- **Les participants**

Le contenu des sessions s'adresse à tous les membres du personnel: cadres, professeurs et personnel de soutien. Afin de favoriser l'harmonie scolaire, de même qu'une saine gestion et une bonne compréhension de l'éducation interculturelle, il est important que tous les membres du milieu scolaire reçoivent tous les renseignements et la formation nécessaires afin d'être sensibilisés à cette nouvelle réalité du milieu. Tous doivent être invités à participer aux sessions.

- **Le contenu des cahiers**

  - Des conseils pour organiser les sessions.
  - Les modules.
  - Une liste des ouvrages cités.
  - Une rubrique Pour en savoir plus, laquelle propose d'autres ouvrages sur le thème traité.
  - Des annexes qui comprennent les documents à photocopier ou à reproduire sur acétates pour distribution aux participants au cours des phases d'exploration.

- **Le contenu des modules**

  - Un cadre descriptif.
  - Le déroulement comprenant:
    . une introduction;
    . une exploration et une objectivation;
    . des développements théoriques ou explicatifs;
    . des lectures complémentaires.

- **Les titres des cahiers**

  1. **Les rapports d'altérité: Nous et les Autres... Les Autres...Les Autres.**
  2. **Les Canadiens et les Québécois face à l'immigration.**
  3. **Le système scolaire, les minorités ethniques et l'éducation interculturelle.**
  4. **L'identité et les identités québécoises.**
  5. **Les ressources disponibles en éducation interculturelle.**

- **Une approche multidisciplinaire de l'éducation interculturelle**

  L'éducation interculturelle constitue un champ d'études et de pratiques qui fait appel à plusieurs disciplines des sciences sociales et humaines. Il s'agit d'un domaine multidisciplinaire pour lequel les apports de l'histoire, de l'économie, de l'anthropologie, de la sociologie, de la politique et de la psychosociologie sont nécessaires afin de comprendre la complexité des relations interethniques et des applications de l'éducation interculturelle.

  Premièrement, la réalité pluriethnique du système scolaire est présentée dans les cahiers comme un phénomène social: les attitudes des uns et des autres devant la nouvelle réalité sont analysées d'un point de vue collectif (et non individuel), selon une perspective sociohistorique et anthropologique.

  Deuxièmement, en éducation interculturelle, l'avantage d'une démarche et d'une perspective anthropologiques consiste à aborder les Autres - les immigrants - non pas dans leur dimension individuelle, mais dans leur dimension culturelle, c'est-à-dire à partir des particularités de leur groupe d'origine. La perspective anthropologique permet l'analyse de tout phénomène social en le mettant en relation avec d'autres phénomènes et en le replaçant dans son contexte global, ce qui permet aussi d'en observer plusieurs aspects.

Il n'est pas nécessaire d'être anthropologue pour faire de l'éducation interculturelle. Il s'agit tout simplement d'emprunter à cette discipline quelques notions et d'adopter sa propre perspective, laquelle consiste à regarder les êtres humains comme des êtres culturels et à les replacer dans leur contexte social pour mieux les comprendre.

Finalement, l'approche historique nous permet de situer dans le temps des phénomènes comme l'immigration et de préciser les éléments qui se répètent dans l'évolution d'une société et ceux qui sont propres au contexte actuel.

- **L'éducation interculturelle**

Plusieurs définitions de l'éducation interculturelle circulent déjà dans le milieu scolaire:

- celle de Chancy, *L'école québécoise et les communautés culturelles*, 1985, p. 141:

> *« ...on peut appeler interculturelle l'éducation qui vise à former des personnes capables d'apprécier les diverses cultures qui se côtoient dans une société multiculturelle, et donc d'accepter d'évoluer au contact de ces cultures pour que cette diversité devienne un élément positif, enrichissant de la vie culturelle, sociale et économique du milieu. »*

- celle du Collectif de recherches interculturelles (CRI) dans Promouvoir l'éducation interculturelle et l'éducation internationale dans les écoles, Beauchesne et CRI, 1986, p. 8:

«Selon le Collectif de recherches interculturelles, l'éducation interculturelle désigne tout effort systématique en vue de développer, chez les membres du groupe majoritaire comme chez ceux des groupes minoritaires composant une société:

a) une plus grande compréhension des divers groupes culturels et de la culture immigrée;
b) une meilleure capacité de communication entre les personnes appartenant à divers groupes ethniques;
c) des attitudes et des comportements positifs entre les différents groupes culturels.»

Cette série de cahiers en éducation interculturelle s'appuie sur une vision de l'éducation interculturelle qui s'inscrit dans la perspective de ces définitions:

- Elle se fonde sur le fait que tous les êtres humains sont des êtres sociaux et culturels. Elle conçoit la culture et la diversité culturelle, non comme des ensembles figés et statiques, mais bien comme des systèmes dynamiques en constant processus de changement, plus ou moins rapide selon les cas. La culture est un phénomène vivant, en continuelle transformation.

- Elle sous-entend que l'éducation interculturelle s'adresse à tous les élèves et non pas uniquement à ceux nouvellement arrivés au Québec, dans la mesure où tous ont à se comprendre à partir des caractéristiques culturelles de leur groupe d'appartenance et à communiquer entre eux.

- Elle admet que la population scolaire du Québec doit s'entendre sur un projet commun d'école québécoise, adaptée aux réalités nouvelles de la pluralité ethnique.

OBJECTIFS ET CONTENU DU CAHIER

LE SYSTÈME SCOLAIRE, LES MINORITÉS ETHNIQUES ET L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

OBJECTIFS

- **S'informer** sur les différentes ethnies et sur leur place dans l'école québécoise.
- **Élaborer diverses** pistes d'intervention pour mettre en place une dynamique interculturelle dans la classe.
- **Trouver** des solutions dans l'école même.

CONTENU

MODULE 1: Profil ethnique de la population scolaire du Québec.

MODULE 2: Place réservée aux immigrants à l'école et dans la société.

MODULE 3: Recherche de renseignements sur les différentes ethnies.

MODULE 4: Apprendre à développer une compétence interculturelle.

MODULE 5: L'éducation aux droits, composante de l'éducation interculturelle.

MODULE 6: Confrontations interculturelles: préciser une difficulté, élaborer une solution.

DURÉE

- Entre quatre et sept heures (une journée).

MODALITÉS

- Exposé, travail en équipes et séance plénière.

MATÉRIEL REQUIS

- Acétates ou photocopies de documents à distribuer (voir annexes).

- Pour le module 5, l'animateur devra distribuer aux participants une copie des chartes canadienne et québécoise des droits et libertés, disponibles aux adresses suivantes:

  Charte canadienne des droits et libertés:

  Secrétariat d'État du Canada
  Complexe Guy-Favreau
  200, boul. René-Lévesque Ouest
  Tour Ouest, 3e étage
  Montréal (Québec)
  H2Z 1X4
  Tél.: (514) 283-3933

  Charte québécoise des droits et libertés de la personne:

  Commission des droits de la personne du Québec
  60, rue Saint-Jacques
  Montréal (Québec)
  H2Y 1P5
  Tél.: (514) 873-5146

PROFIL ETHNIQUE DE LA POPULATION SCOLAIRE DU QUÉBEC

MODULE 1

Objectifs

- Analyser le profil ethnique de la population scolaire:
  - prendre connaissance des statistiques;
  - mettre les données en rapport;
  - décrire la réalité de la population scolaire en fonction de ces données objectives.
- Prendre conscience de l'importance de la formation interculturelle à la lumière des données objectives.

Contenu

1. Tableaux statistiques.
2. La population multiethnique des écoles de langue française au Québec: description et analyse.
3. Précisions lexicales sur les langues parlées par les allophones.

Modalités

- Exposé, travail en équipes et séance plénière.

Durée

- 30 minutes.

Matériel requis

- Acétates ou photocopies des documents à distribuer (annexes 1 à 4).

DÉROULEMENT

EXPLORATION
Profil ethnique

1. Demander aux participants de prendre connaissance des tableaux suivants[1]:

Tableau 1

Répartition des élèves dans le réseau scolaire public selon la langue maternelle - 1983-1984/1987-1988/1989-1990. (Annexe 1)

Tableau 3

Répartition des élèves allophones dans les secteurs français et anglais du réseau public selon leur langue maternelle - 1987-1988/1989-1990. (Annexe 2)

Tableau 5

Répartition des élèves dans le secteur français des commissions scolaires de l'île de Montréal selon la langue maternelle - 1983-1984/1987-1988/1989-1990. (Annexe 3)

Tableau 8

Total des élèves fréquentant les classes d'accueil à la CECM au 30 septembre 1989, par langue maternelle. (Annexe 4)

---

1. Ces tableaux sont extraits de *L'école québécoise s'ouvre à la pluralité*, Georges Latif, dans *Vie pédagogique*, mai-juin 1990, p. 18-21. Cet article se retrouve à la p. 18.

2. Par équipes de trois personnes, demander aux participants d'exprimer et de partager leurs premières réactions devant ces tableaux en prenant comme point de départ de la discussion les questions suivantes:

a. Quelles sont les différences marquées qui apparaissent sur ces tableaux pour la dernière décennie?

b. Quelles conséquences peut engendrer dans l'école une telle mutation?

c. Certaines données vous surprennent-elles? Lesquelles? Pourquoi?

d. Quelles données vous semblent tout à fait à l'image de ce que vous vivez dans votre milieu? Pourquoi?

e. Quelles autres interrogations ces tableaux suscitent-ils en vous?

1. Questions sur les répercussions sociales de l'intégration d'immigrants dans les écoles.
2. Questions sur votre rôle comme enseignant.
3. Questions sur la langue maternelle de vos élèves allophones (voir p. 33, Lexique des langues parlées par les élèves des classes d'accueil).

■ L'animateur pourra ici répondre aux questions d'ordre lexical posées par les participants. Toutefois, les questions plus fondamentales sur le nouveau rôle de l'enseignant et sur les répercussions sociales de l'intégration des immigrants en milieu scolaire ne doivent pas faire ici l'objet d'un débat; elles seront approfondies au module 4.

OBJECTIVATION

3. **Retour en séance plénière. L'animateur demande à chaque équipe de faire une synthèse des réponses; puis, à partir de ces éléments, l'animateur pourra mettre en perspective les conclusions des participants en les complétant à l'aide des données du développement explicatif.**

Dans ce retour sur les impressions et perceptions des participants, l'animateur, s'étant renseigné d'avance sur les statistiques concernant le pourcentage d'allophones dans sa propre commission scolaire, devra mettre en évidence de façon précise et claire que:

- 6,36 p. 100 des élèves du Québec sont de langue maternelle autre que le français, l'anglais ou l'une des langues amérindiennes[1] (voir tableau, annexe 1).

- 95 p. 100 des élèves allophones fréquentent des écoles de la région de Montréal[1]. L'île de Montréal, à elle seule, en accueille 76,49 p. 100. Les commissions scolaires de cette région assument donc seules la plus grande part de cette responsabilité majeure pour la société québécoise tout entière[1].

- Les élèves des différentes ethnies fréquentant les écoles publiques de langue française de l'île de Montréal sont inégalement répartis dans les diverses commissions scolaires[1] (voir tableau, annexe 3).

1. LATIF, Georges, «L'école québécoise s'ouvre à la pluralité», **Vie pédagogique**, n° 67, MEQ, Services aux communautés culturelles, mai-juin 1990, p. 18-20.

- **Le nombre des allophones dans le secteur français est en constante augmentation, et par conséquent, en baisse constante dans le secteur anglais**[1] **(voir tableau, annexe 2).**

- **Le tableau reproduit en annexe 4 donne un indice de:**

  1. **la forte concentration de certaines ethnies;**
  2. **la variété des langues parlées.**

L'animateur peut alors se référer au Lexique des différentes langues parlées par les élèves des classes d'accueil de la CECM (voir p. 33).

1. LATIF, Georges, «L'école québécoise s'ouvre à la pluralité», **Vie pédagogique**, n° 67, MEQ, Services aux communautés culturelles, mai-juin 1990, p. 18-20.

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

Analyse du profil des écoles québécoises

Voici quelques explications sur l'augmentation de la population multiethnique:

1. L'augmentation de la population multiethnique dans les écoles de langue française de la région montréalaise est récente, soit depuis à peine 10 à 15 ans:

   - jusqu'en 1968, la CECM interdisait aux enfants de parents non catholiques de fréquenter ses écoles;

   - la Charte de la langue française, adoptée le 26 août 1977, oblige les enfants des nouveaux arrivants, sauf quelques exceptions, à s'inscrire dans les écoles francophones du Québec;

   - pour plusieurs raisons, les gouvernements canadien et québécois ont décidé depuis quelques années d'admettre plus d'immigrants; depuis 1978, l'immigration ne cesse d'augmenter (à part les années 1983, 1984 et 1985 au cours desquelles le nombre de nouveaux arrivants admis a légèrement baissé en raison de la récession économique).

   Depuis près de 10 ans, la population des écoles francophones de la région de Montréal est devenue de plus en plus multiethnique. Le personnel scolaire doit rapidement faire face à cette nouvelle réalité.

2. Depuis une vingtaine d'années, les nouveaux arrivants, au Québec et au Canada, diffèrent des immigrants précédents en ce sens que les gouvernements ont admis de plus en plus de ressortissants des pays du Tiers-Monde, alors que jusque-là, l'immigration canadienne était surtout composée d'immigrants d'origine européenne ou américaine[1].

   Depuis la fin des années soixante-dix, les élèves des différentes ethnies viennent de plus en plus de familles moins scolarisées, de classes économiques plus pauvres et ayant une histoire, une langue et une culture plus éloignées de celles des Québécois francophones de tradition européenne. Une nouvelle tendance se dessine toutefois, soit la volonté d'attirer davantage d'immigrants à hauts revenus (de la catégorie des immigrants entrepreneurs et investisseurs).

3. Cette situation nouvelle requiert l'ajustement:

   - du système scolaire québécois francophone: des services, des contenus, des méthodes pédagogiques;

   - d'autres secteurs d'activité: le milieu médical, les policiers, les chauffeurs d'autobus, les journalistes, etc.;

   - de la société tout entière. De nouveaux débats s'engagent. Quelle place la communauté d'accueil doit-elle accorder aux immigrants? Jusqu'à quel point représentent-ils une menace pour elle? Jusqu'où peut-elle aller dans l'affirmation de sa langue et de ses valeurs? Qu'est-elle prête à recevoir d'eux?

   Par leur ajustement à cette nouvelle population, les enseignants participent à une réorientation de la société québécoise francophone, à une ouverture historique à d'autres cultures.

1. LATIF, Georges, «L'école québécoise s'ouvre à la pluralité», **Vie pédagogique**, n° 67, MEQ, Services aux communautés culturelles, mai-juin 1990, p. 18-20.

Les enseignants doivent s'adapter rapidement à une nouvelle population diversifiée et, de ce fait, emboîter le pas à d'autres groupes de la société québécoise francophone qui s'ouvre de plus en plus à d'autres pays, à d'autres cultures.

4. **Pour conclure, l'animateur fera ressortir, entre autres, les deux éléments importants suivants:**

   a. **la complexité de la population immigrante;**

   b. **les ajustements nécessaires de la part des institutions (montréalaises et québécoises) pour répondre à de nouveaux besoins.**

LECTURE COMPLÉMENTAIRE

L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE S'OUVRE À LA PLURALITÉ

Georges Latif, Vie pédagogique, *mai-juin 1990*, p. 18 à 21.

Durant la dernière décennie, l'école québécoise a profondément changé. L'une des principales causes de cette situation est sans contredit l'accroissement du nombre d'élèves provenant des communautés culturelles, leur arrivée massive dans le secteur francophone et l'évolution de leurs caractéristiques ethnolinguistiques. Ces changements s'étant produits en quelques années seulement, leurs conséquences n'ont pu qu'être fortement ressenties par le réseau scolaire.

La proportion de l'effectif scolaire originant des communautés culturelles poursuit une augmentation constante alors que le nombre total des élèves du système scolaire public a amorcé sa décroissance. En 1989-1990, il y a 6 629 élèves allophones de plus dans le réseau qu'il y a six ans. Ce qui fait que de 5,62 % en 1983-1984, leur proportion est à présent de 6,36 % comme l'indique le tableau suivant:

TABLEAU 1

Répartition des élèves dans le réseau scolaire public selon la langue maternelle 1983-1984 / 1987-1988 / 1989-1990

Langue maternelle	1983-1984	%	1987-1988	%	1989-1990	%
Français	892 065	84,59	881 494	84,88	882 601	85,11
Anglais	96 780	9,18	87 799	8,46	84 939	8,19
Amérindien	6 406	0,61	6 368	0,61	3 576	0,34
Autres	59 325	5,62	62 787	6,05	65 954	6,36
TOTAL	1 054 576	100	1 038 448	100	1 037 070	100

Il convient de tenir compte également d'une sous-évaluation importante de ce pourcentage. En effet, on voit que beaucoup d'élèves appartenant à des communautés culturelles déclarent le français ou l'anglais comme langue maternelle. C'est le cas bien entendu chez les communautés d'implantation ancienne au Québec. Mais cela se présente aussi chez certains immigrants récents (Haïtiens, Libanais, Juifs sépharades, Jamaïcains).

Si on examine la répartition de ces élèves par secteur, on constate que ces 65 954 élèves étudient à présent très majoritairement (plus de 70 %) dans le secteur français. L'évolution en six ans est à cet égard remarquable. Si on remonte à 20 ans, les proportions se sont presque exactement inversées (tableau 2).

TABLEAU 2

Répartition des élèves allophones dans les secteurs français et anglais du réseau public 1978-1979 / 1983-1984 / 1987-1988 / 1989-1990

Langue d'enseignement	Année scolaire			
	1978-1979	1983-1984	1987-1988	1989-1990
Préscolaire:				
Français	57,5 %	67,9 %	70,00 %	75,22 %
Anglais	42,5 %	32,1 %	30,00 %	24,78 %
Primaire:				
Français	29,4 %	58,9 %	70,31 %	73,48 %
Anglais	70,6 %	41,1 %	29,69 %	26,52 %
Secondaire:				
Français	18,3 %	35,8 %	58,90 %	67,14 %
Anglais	81,6 %	64,2 %	41,10 %	32,86 %
Français	27,3 %	48,7 %	65,18 %	70,84 %
Anglais	72,7 %	51,3 %	34,82 %	29,16 %

Toutes les communautés culturelles suivent la même évolution à l'exception des italophones qui continuent à fréquenter très majoritairement le secteur anglais. D'autre part, une baisse dramatique et difficilement explicable du nombre d'élèves de langue maternelle chinoise mérite d'être signalée. En effet, le nombre de ces élèves a diminué de 52,25 % en l'espace de deux ans, passant de 3 728 élèves à 1 970. La proportion de cette baisse est pratiquement équivalente dans le secteur français que dans le secteur anglais (tableau 3).

TABLEAU 3

Répartition des élèves allophones dans les secteurs français et anglais du réseau public selon leur langue maternelle 1987-1988 / 1989-1990

Langue maternelle	1987-1988 Secteur français	1987-1988 Secteur anglais	1989-1990 Secteur français	1989-1990 Secteur anglais
Italien	5 027	11 151	4 570	9 684
Grec	3 392	3 304	3 420	2 285
Allemand	629	176	697	116
Polonais	877	279	1 181	303
Hébreu	292	126	297	134
Espagnol	6 620	469	8 095	443
Portugais	3 658	1 540	4 049	1 409
Arabe	2 218	221	3 624	209
Créole	4 321	24	4 001	28
Chinois	3 319	409	1 564	216
Vietnamien	1 056	11	2 129	39
Autres	9 519	4 149	13 096	4 325
TOTAL	40 928	21 859	46 723	19 231

On peut aujourd'hui affirmer que c'est l'école française qui accueille principalement les élèves des communautés culturelles qu'elle a mission d'intégrer à la société québécoise.

Cependant, c'est toujours à Montréal qu'est concentrée la grande majorité de cette population. À ce point de vue, on n'a pu observer aucune évolution significative. Seule une régionalisation planifiée de l'immigration pourrait remédier à ce déséquilibre (tableau 4).

TABLEAU 4

Répartition des élèves allophones inscrits au réseau public dans les diverses régions administratives 1983-1984 / 1987-1988 / 1989-1990

Région administrative	1983-1984		1987-1988		1989-1990	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Bas-Saint-Laurent-Gasp.	80	0,14	45	0,07	54	0,08
Saguenay-Lac-Saint-Jean	162	0,28	124	0,20	91	0,14
Québec-Chau.-Appalaches	1 004	1,69	887	1,41	973	1,47
Mauricie-Bois-Francs	418	0,70	429	0,68	423	0,64
Estrie	520	0,88	316	0,50	407	0,62
Montréal	47 088	78,97	49 284	78,50	50 437	76,49
Laval-Laur.-Lanaudière	5 063	8,49	5 473	8,72	6 224	9,44
Montérégie	4 288	7,20	5 005	7,97	5 908	8,96
Outaouais	740	1,24	1 054	1,68	1 269	1,92
Abitibi	162	0,28	116	0,18	110	0,17
Côte-Nord	108	0,19	53	0,08	45	0,07
TOTAL	59 633	100	62 787	100	65 941	100

Près de 95 % d'enfants d'immigrants fréquentent donc des écoles de la région métropolitaine. L'Île de Montréal à elle seule en accueille 76,49 % ! Les commissions scolaires de cette région assument donc seules l'essentiel d'une responsabilité majeure pour la société québécoise tout entière.

Le secteur français montréalais a en effet connu en six ans une forte augmentation de la proportion de sa population allophone. Selon les chiffres du ministère de l'Éducation, celle-ci atteindrait 46,39 % au secteur français de la CEPGM, 37,86 % au secteur français de la Commission scolaire Sainte-Croix, 29,45 % au secteur français de la Commission scolaire de Lakeshore et 26,49 % à celui de la CECM.

TABLEAU 5

Répartition des élèves dans le secteur français des commissions scolaires de l'Île de Montréal selon la langue maternelle 1983-1984 / 1987-1988 / 1989-1990

Secteur français	Langue maternelle								
	Français			Anglais			Autres		
	1983-1984	1987-1988	1989-1990	1983-1984	1987-1988	1989-1990	1983-1984	1987-1988	1989-1990
Jérôme-Le Royer	90,5 %	85,5 %	83,50 %	1,1 %	0,9 %	0,86 %	8,4 %	13,7 %	15,64 %
CECM	82,5 %	73,4 %	71,47 %	2,1 %	2,1 %	2,04 %	15,4 %	24,5 %	26,49 %
Baldwin-Cartier	73,7 %	77,7 %	74,22 %	17,5 %	11,3 %	11,36 %	8,8 %	11,0 %	13,72 %
Sault-Saint-Louis	88,0 %	85,6 %	80,93 %	4,5 %	3,9 %	4,99 %	7,5 %	10,5 %	14,08 %
Sainte-Croix	67,8 %	63,2 %	57,87 %	6,1 %	4,7 %	4,27 %	26,1 %	32,1 %	37,86 %
Verdun	97,0 %	94,5 %	90,86 %	1,9 %	2,2 %	2,60 %	1,1 %	3,3 %	6,54 %
CEPGM	45,2 %	45,6 %	42,86 %	12,2 %	10,0 %	10,75 %	42,6 %	44,4 %	46,39 %
Lakeshore	12,5 %	17,0 %	18,16 %	71,0 %	60,7 %	52,39 %	16,5 %	22,3 %	29,45 %

Rappelons encore que ces pourcentages ne couvrent pas l'ensemble des élèves des communautés culturelles et paraissent parfois sous-estimer l'importance de la présence des allophones. Par exemple, en 1987-1988, la Commission scolaire Sainte-Croix a compté 2 831 allophones dans son secteur français (Questionnaire du Comité du milieu scolaire), soit 36,8 % et non 32,1 %. Quant au pourcentage de 24,5 % d'élèves allophones au secteur français de la CECM, identifié par le Ministère en 1987-1988, une étude du Bureau de l'accueil et de l'admission (Rapport sur la population scolaire d'origine ethnique en 1985-1986, CECM, 1986) déclarait l'avoir déjà atteint en 1985-1986.

Cette étude de la CECM fournit donc un éclairage intéressant sur l'importance des élèves des communautés culturelles qui ne se déclarent pas allophones. En effet, la prise en compte de l'origine ethnique des élèves, et non de leur seule langue maternelle, augmente nettement cette proportion d'élèves qui passe de 24,5 % à 35 % de l'effectif scolaire total en 1985-1986. Cette tendance se vérifierait sans doute de manière plus marquée encore au sein des secteurs français des commissions scolaires protestantes où, en 1986-1987, parmi les élèves francophones, 34,3 % déclaraient pratiquer une religion «autre» que la religion catholique ou protestante. Cette déclaration pourrait sans doute être considérée comme un indice de l'importance de la population juive séfarade dans les écoles franco-protestantes. (Le développement du secteur français dans les commissions scolaires protestantes: caractéristiques linguistiques et religieuses des élèves, MEQ, Direction des études économiques et démographiques, 1987.)

De toute façon, même en ne considérant que le seul critère de la langue maternelle, on constate que le nombre d'écoles montréalaises faisant face à la problématique de l'intégration d'élèves allophones a nettement augmenté. Selon les chiffres même du Ministère, l'importance réelle et proportionnelle de ces élèves est devenue telle en 1987-1988 qu'il ne restait plus que 11 écoles uniquement francophones à Montréal dans la région 06.3 et que dans plus du tiers des écoles, les allophones dépassaient 25 % de la population scolaire (tableau 6).

TABLEAU 6

Répartition des écoles de langue française de la région 06.3 selon la densité d'élèves allophones

Densité d'élèves allophones	Nombre d'écoles 1985-1986	1986-1987	1987-1988
0 %	18	11	11
1 à 25 %	218	208	206
26 à 50 %	40	55	58
51 à 75 %	19	26	31
76 à 100 %	4	4	5

Le nombre d'élèves allophones a donc considérablement augmenté. Mais parallèlement à cette augmentation, on constate une profonde évolution de certaines caractéristiques de ces élèves. Les perceptions du milieu et plusieurs données des ministères concernés (MEQ - MCCI) convergent pour témoigner que les changements récents de la composition ethnolinguistique des immigrants ont amené des difficultés supplémentaires.

D'abord, comme le montre le tableau 7, entre 1983-1984 et 1989-1990, les langues maternelles des allophones se sont davantage diversifiées.

En effet, les italophones et les hellénophones qui constituaient près de la moitié de la population scolaire allophone en représentent désormais moins que le tiers, alors que la proportion des langues autres que les huit qui dominaient en 1983-1984 atteint désormais plus de 38,5 %. Si l'on se rappelle que ces données concernent l'ensemble du réseau public et que les italophones continuent d'être concentrés majoritairement au secteur anglais, il apparaît encore plus clairement que la population allophone du secteur français se caractérise de plus en plus par son caractère hétérogène.

TABLEAU 7

Répartition des élèves allophones dans le réseau public selon la langue maternelle 1983-1984 / 1987-1988 / 1989-1990

Langue maternelle	1983-1984 Nombre	1983-1984 %	1987-1988 Nombre	1987-1988 %	1989-1990 Nombre	1989-1990 %
Italien	20 530	34,43	16 178	25,77	14 254	21,61
Grec	8 005	13,43	6 696	10,66	5 705	8,65
Allemand	861	1,45	805	1,28	813	1,93
Polonais	778	1,31	1 156	1,84	1 484	2,25
Hébreu	380	0,64	418	0,67	431	0,65
Espagnol	5 440	9,13	7 089	11,30	8 538	12,95
Portugais	4 399	7,38	5 198	8,28	5 458	8,28
Arabe	901	1,51	2 439	3,88	3 873	5,87
Autres:	18 339	30,72	22 808	36,32		
(Créole)			(4 345)	(6,92)	(4 029)	(6,11)
(Chinois)			(3 728)	(5,94)	(1 789)	(2,70)
(Vietnamien)			(1 067)	(1,70)	(2 168)	(3,28)
(Autres)			(13 668)	(21,77)	(17 421)	(26,42)
TOTAL	56 633	100	62 787	100	65 954	100

Malgré l'importance de l'espagnol, on doit également noter que cette hétérogénéité accentue la présence des langues appartenant à des familles éloignées du français (parmi lesquelles dominent le chinois, le vietnamien, l'arabe et, si l'on se place sur le plan strictement grammatical et non lexical, le créole) aux dépens des langues latines ou même seulement indo-européennes.

Cette tendance se confirme lorsqu'on examine, à titre d'exemple, les langues maternelles des élèves du secondaire inscrits dans les classes d'accueil de la CECM au 30 septembre 1989 (tableau 8).

TABLEAU 8

Total des élèves fréquentant les classes d'accueil de la CECM au 30 septembre 1989, par langue maternelle

SECONDAIRE

Langue maternelle	Total	Langue maternelle	Total
Espagnol	293	Italien	11
Créole	125	Gujarati	8
Arabe	95	Bengali	5
Vietnamien	87	Hébreu	5
Portugais	66	Hongrois	5
Anglais	64	Russe	4
Chinois	46	Somali	4
Coréen	37	Tchèque	2
Polonais	33	Afrikaans	1
Tagal	31	Bulgare	1
Tamil	30	Haoussa	1
Persan	26	Hollandais	1
Cambodgien	25	Népalais	1
Ourdou	23	Serbo-croate	1
Laotien	21	Swahili	1
Roumain	15	Thaï	1
Amharique	13	Turc	1
Grec	13		

TOTAL: 1 096 élèves parlant 35 langues

De plus, les données du MCCI relatives au flux migratoire entre 1980-1988 précisent les principaux pays de naissance des immigrants (tableau 9).

TABLEAU 9

Répartition des immigrants admis au Québec selon les 15 principaux pays de naissance 1980-1988* et 1988*

1980-1988*			1988*		
Pays de naissance	Nombre	%	Pays de naissance	Nombre	%
1. Haïti	19 352	10,6	1. Liban	2 164	8,5
2. Viêt-nam	13 582	7,4	2. Haïti	1 709	6,7
3. France	9 528	5,2	3. France	1 382	5,4
4. Liban	8 564	4,7	4. Hong-Kong	1 034	4,1
5. Kampuchea	6 599	3,6	5. Portugal	963	3,8
6. États-Unis	5 592	3,1	6. Viêt-nam	866	3,4
7. Pologne	5 275	2,9	7. Corée du Sud	831	3,3
8. Inde	5 240	2,9	8. Pologne	817	3,2
9. Salvador	4 911	2,7	9. Inde	741	2,9
10. Portugal	4 774	2,6	10. Maroc	712	2,8
11. Maroc	4 659	2,5	11. Iran	682	2,7
12. Chine populaire	4 507	2,5	12. Syrie	618	2,4
13. Royaume Uni	4 376	2,4	13. États-Unis	574	2,3
14. Iran	4 333	2,4	14. Philippines	561	2,2
15. Hong-Kong	4 293	2,3	15. Égypte	556	2,2
Total, 15 principaux pays	105 585	57,8	Total, 15 principaux pays	14 210	55,9
Total, tous les pays	182 532	100	Total, tous les pays	25 420	100

* Données préliminaires pour 1988.
Source: Direction de la planification et de l'évaluation, MCCI.

Entre 1980 et 1988, les sources de l'immigration québécoise ont donc radicalement changé, l'Asie étant par exemple à présent le continent qui constitue la principale source d'immigration.

Cette évolution de l'origine des immigrants, sans être en soi problématique, entraîne cependant une distance culturelle et linguistique plus grande de nombreux élèves nouveaux arrivants par rapport à l'école et à la société québécoise.

On note également lors de cette période (1980-1988) le maintien d'une proportion élevée de réfugiés et de revendicateurs de statut de réfugié (une moyenne de 26,0 %) par rapport à l'ensemble des immigrants (Répartition des immigrants admis au Québec en vertu des différents programmes sociaux, 1980-1988, MCCI, juin 1989), ce qui constitue un phénomène nouveau par rapport à la décennie précédente (Bulletin statistique annuel, MCCI, 1981). Bien que tous les réfugiés n'aient pas nécessairement quitté leur pays dans une situation de crise, leur nombre important semble avoir eu des conséquences majeures sur les difficultés vécues par la population scolaire allophone. En effet, la présence d'élèves sous-scolarisés ou non scolarisés à cause des conditions politiques prévalant dans leur pays d'origine, est en augmentation constante (Problématique des élèves non francophones analphabètes ou en retard scolaire dans les écoles françaises de Montréal et pistes d'interventions, MEQ, 1987).

Finalement la proportion des immigrants qui ne connaissent que l'anglais a considérablement fluctué. En effet, alors qu'on observe un accroissement du pourcentage d'immigrants connaissant uniquement l'anglais de 1980 à 1987 (18 % en 1980 et 31 % en 1987), ce pourcentage n'atteint plus en 1988 que 24 %. Il est sans doute superflu de préciser que la proportion d'immigrants anglophones exerce une influence certaine sur les attitudes linguistiques de la population scolaire allophone.

Il faut cependant nuancer ce constat car il serait injuste de propager une image stéréotypée des immigrants récents. Tout comme les communautés d'implantation plus ancienne, leur réalité est en effet complexe et diversifiée et ils ne constituent pas globalement une «population problématique». Ceci dit, il faut aussi constater une augmentation rapide du nombre d'élèves en grande difficulté parmi les arrivants récents. Mais toute généralisation serait erronée et dangereuse. On peut par exemple signaler que si la sous-scolarisation d'un certain pourcentage d'immigrants de plus de 15 ans admis au Québec entre 1981-1987 est bien réelle (14 % avaient une scolarité de 0 à 6 ans en 1987), la scolarité moyenne de ces personnes, qui sont les parents ou les futurs parents des élèves allophones, se compare assez bien à celle de la population de souche (Scolarité des immigrants âgés de 15 ans et plus admis au Québec de 1981 à 1987, MCCI, 1988). Une étude du MEQ fondée sur le recensement de 1981 a même

indiqué une nette surreprésentation par rapport aux francophones de certaines communautés culturelles (dont plusieurs communautés composées majoritairement de nouveaux arrivants comme les arabophones et hispanophones) en ce qui concerne le nombre de détenteurs de diplômes collégiaux et universitaires (La scolarisation de la population adulte chez quelques communautés culturelles, MEQ, Direction générale de la recherche et de la prospective, 1986).

En outre, on doit rappeler ici que contrairement à une opinion largement répandue, immigration récente et défavorisation sont loin de coïncider systématiquement sur l'île de Montréal. Les chiffres du Conseil scolaire de l'île de Montréal montrent en effet qu'en 1986-1987, 70 % des élèves du primaire nés à l'étranger ne fréquentaient pas une école de milieu défavorisé et que seules neuf écoles primaires sur les cinquante plus défavorisées comptaient plus du quart de leurs élèves provenant des communautés culturelles (Présence des élèves nés à l'étranger dans les écoles primaires du territoire de la CSIM, 1986-1987).

Que pourrait-on conclure de cette revue de l'évolution récente de la présence des élèves allophones dans l'école québécoise?

D'abord, que cette problématique a connu une mutation radicale et extrêmement rapide ces dernières années.

Ensuite, que cette nouvelle population pour les écoles françaises est à la fois très différente des générations précédentes d'immigrants et profondément hétérogène, ce qui rend périlleuse toute généralisation, même si on est contraint de constater une nouvelle difficulté reliée à un phénomène de sous-scolarisation.

Enfin, que les commissions scolaires de l'île de Montréal doivent relever l'essentiel du défi à la fois difficile et exaltant de l'intégration des élèves provenant des communautés culturelles à la société québécoise.

TABLEAUX STATISTIQUES COMPLÉMENTAIRES

TABLEAU 10

Distribution relative de la population des 5-14 ans selon la langue maternelle, Québec, 1931 à 1981 (en p. 100)

	Langue maternelle			
Année	**Français**	**Anglais**	**Autre**	**Total**
1931*	85,8	10,5	3,7	100,0
1941	86,8	10,1	3,1	100,0
1951	87,8	10,3	1,9	100,0
1961	84,7	12,2	3,1	100,0
1971	83,3	12,3	4,4	100,0
1976	82,4	13,1	4,5	100,0
1981	83,4	11,1	5,5	100,0

* 0-9 ans.

MAHEU, Robert, *Les allophones et l'école québécoise*, Communication présentée à l'ACFAS, 17 mai 1989.

TABLEAU 11

Proportion des élèves* du secondaire inscrits en formation professionnelle, selon la langue maternelle, Ile-de-Montréal, de 1984-1985 à 1988-1989 (en p. 100)

	Langue maternelle		
Année	**Français**	**Anglais**	**Autre**
1984-1985	12,7	4,7	5,7
1985-1986	10,6	3,5	3,9
1986-1987	9,9	3,8	3,8
1987-1988	7,5	3,5	2,8
1988-1989	4,7	2,5	1,6

*Élèves à temps plein étudiant en français.

MAHEU, Robert, *Les allophones et l'école québécoise*, Communication présenté à l'ACFAS, 17 mai 1989.

TABLEAU 12

Proportion d'allophones dans l'effectif des écoles françaises et des écoles anglaises, Québec, 1971-1972 à 1988-1989 (en p. 100)

Année scolaire	Écoles françaises	Écoles anglaises*
1971-1972	0,7	22,0
1976-1977	1,1	21,6
1981-1982	3,1	26,1
1986-1987	4,9	23,4
1987-1988	5,2	22,7
1988-1989**	5,5	21,6

* Y compris les écoles de langue autochtone.
** Données provisoires.

MAHEU, Robert. *Les allophones et l'école québécoise*. Communication présentée à l'ACFAS, 17 mai 1989.

TABLEAU 13

Proportion d'allophones dans l'effectif des écoles françaises et des écoles anglaises, Ile-de-Montréal, 1976-1977 à 1988-1989 (en p. 100)

Année scolaire	Écoles françaises	Écoles anglaises
1976-1977	2,8	29,4
1981-1982	11,8	34,5
1986-1987	20,3	30,3
1987-1988	21,6	29,0
1988-1989	22,9	28,1

MAHEU, Robert, *Les allophones et l'école québécoise*, Communication présentée à l'ACFAS, 17 mai 1989.

Lexique des langues parlées par les élèves fréquentant les classes d'accueil de la CECM

Afrikaans:

Une des langues officielles de l'Afrique du Sud. C'est la langue des Boers, un néerlandais archaïque parlé par les descendants des Hollandais et des Français émigrés, soit 1,5 million de personnes.

Amharique:

Langue sémitique de l'Éthiopie. Langue officielle parlée par 10 millions des 27 millions d'habitants que compte le pays.

Arabe:

Langue sémitique parlée sous différentes formes principalement en Algérie, en Tunisie, au Maroc, en Libye, en Égypte, en Syrie et en Arabie saoudite.

Bengali:

Langue parlée au Bengale, région est de l'Inde.

Gujurati:

Langue du Gujarat, région du nord-ouest de l'Inde.

Haouna:

Langue parlée au Nigéria.

Lao:

Langue parlée au Laos. Variante dialectale du thaï (laotien).

Ourdou ou Urdu:

Langue du Pakistan, proche de l'hindi mais écrite en caractères arabes ou persans.

Persan:

Nom du perse moderne parlé en Iran et en Afghanistan. Les Iraniens appellent cette langue le parsi. Langue indo-européenne.

Swahili:

Langue bantou parlée au Kenya et en Tanzanie.

Tagal:

Langue nationale des Philippines.

Tamil ou Tamoul:

Langue parlée par les Tamouls, groupe ethnique de l'Inde méridionale (Tamilnadu) et du Sri Lanka.

Thaï:

Langue de la Thaïlande.

MALHERBE, Michel, *Les langages de l'humanité*, Seghers, 1983.

PLACE RÉSERVÉE AUX IMMIGRANTS À L'ÉCOLE ET DANS LA SOCIÉTÉ

MODULE 2

Objectifs

1. Préciser la terminologie et les idéologies relatives à l'insertion des immigrants dans une société.
2. Amorcer une réflexion sur l'approche à privilégier en milieu scolaire en ce qui a trait à la place à réserver aux immigrants.

Contenu

1. Attitudes face à l'immigration.
2. Limites à l'intégration en milieu scolaire des élèves de différentes ethnies.
3. Modèles d'insertion des immigrants.
4. Éléments pour une politique d'insertion en milieu scolaire des élèves de différentes ethnies.

Durée

- 120 minutes.

Modalités

- Exposé, travail en équipes et séance plénière.

Matériel requis

- Acétates ou photocopies des documents à distribuer (annexe 5).

NOTE: Ce module a été élaboré à partir de LEMAY, Denyse, *Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et enseignants du primaire*, Mouvement québécois pour combattre le racisme et Collège Bois-de-Boulogne, Montréal, 1986.

DÉROULEMENT

EXPLORATION
Attitudes vis-à-vis l'immigration

1. **Demander aux participants de se situer par rapport à différentes attitudes possibles vis-à-vis l'immigration au Québec, en prenant comme éléments déclencheur les cinq attitudes les plus communes, décrites ci-dessous (voir annexe 5).**

   Pour ce faire, demander aux participants de former de petites équipes. Chaque membre devra expliquer sa position devant ses coéquipiers.

   Variante: Cette activité peut aussi se faire individuellement, par écrit et ce, en fonction du groupe présent.

ATTITUDES VIS-À-VIS L'IMMIGRATION

Plusieurs attitudes sont possibles:

1. Maintenant que ces immigrants sont au Québec, ils doivent s'assimiler le plus vite possible; il est inutile qu'ils gardent leur culture d'origine.

2. Ils ont le droit de continuer à vivre comme dans leur pays en autant que c'est possible.

3. Ils ont droit à leur culture d'origine dans l'intimité du foyer familial, mais en dehors de celui-ci, ils doivent se conformer à celle de la majorité.

4. Il est important que les autres cultures continuent d'exister au Québec, car les multiples points de vue nous enrichissent.

5. La culture nord-américaine est supérieure aux autres et les immigrants sont bien chanceux de la connaître; ils n'ont pas le droit de la remettre en question; elle doit être adoptée intégralement; elle représente le progrès.

Laquelle de ces affirmations se rapproche le plus de la vôtre en tant qu'individu?

Existe-t-il d'autres attitudes qui s'apparentent davantage à la vôtre?

OBJECTIVATION

2. **À la suite de ces constatations, l'animateur fait ressortir les divers aspects du contexte dans lequel se pose la question de l'intégration en milieu scolaire des élèves de différentes ethnies.**

L'école doit prendre en considération que, sur le plan social:

1. depuis 1977, la Charte de la langue française oblige les immigrants, sauf quelques exceptions, à inscrire leurs enfants dans les écoles du réseau francophone;

2. les immigrants du Québec sont aussi des immigrants en Amérique du Nord, territoire majoritairement anglophone. Ils n'excluent pas l'idée d'aller vivre et travailler dans d'autres provinces canadiennes ou aux États-Unis, et ont souvent des liens avec d'autres communautés de leur ethnie qui y habitent;

3. le phénomène de l'immigration est un phénomène irréversible. Au cours des prochaines années, les gouvernements canadien et québécois admettront de plus en plus d'immigrants au pays et dans la province. Les critères d'acceptation étant en révision constante, ces facteurs d'augmentation ou de diminution seront tributaires des conditions économiques;

4. la dénatalité de la communauté québécoise francophone incite à chercher une nouvelle population scolaire.

Toutefois:

1. les enseignants reçoivent peu de soutien et d'encadrement en ce qui a trait à l'intégration de cette nouvelle population, tant au stade de la formation initiale qu'en cours d'exercice;

2. le personnel des commissions scolaires vieillit. Cependant, étant donné la dénatalité, on engage peu de nouveau personnel pour prendre la relève;

3. le matériel pédagogique adapté au contexte pluriethnique est actuellement disponible mais demeure limité.

Et ce, malgré le fait que:

1. les programmes actuels, qui favorisent l'acquisition de nouvelles connaissances à partir du cheminement des élèves et de leurs propres expériences, permettent d'introduire la dimension de la pluralité dans différentes matières;

2. le système scolaire actuel prévoit déjà plusieurs mesures à l'intention des élèves des différentes communautés culturelles: les classes d'accueil et de francisation, les mesures de soutien linguistique, le programme d'enseignement des langues d'origine, le programme de langues ethniques.

L'intégration des immigrants pose encore sur le plan scolaire des problèmes qu'il faut examiner.

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

3. **À partir des constats amenés par les participants et basés sur leur réalité quotidienne, l'animateur tentera d'élargir la réflexion en présentant des modèles d'insertion des immigrants.**

MODÈLES D'INSERTION DES IMMIGRANTS

Quand les positions individuelles deviennent des **positions politiques de sociétés**, on peut distinguer les modèles d'insertion suivants:

Assimilationnisme

L'assimilationnisme favorise l'apprentissage rapide, par les immigrants, de la culture majoritaire de la société d'accueil, considérée comme la mieux adaptée. La société d'accueil vise à englober les autres cultures dans la sienne.

L'assimilationnisme a été en vogue au Canada et au Québec jusqu'à la fin des années soixante-dix et s'associe à la théorie du «melting pot» américain ou encore à l'«idéologie du creuset». Après plusieurs années d'application, son échec est visible: les cultures minoritaires ne sont pas toutes assimilées à la culture majoritaire. Les résistances d'un groupe pour ne pas perdre sa culture d'origine s'avèrent plus fortes que prévu.

Multiculturalisme

Politique qui vise à promouvoir l'intégration et non l'assimilation des groupes minoritaires à la société, tout en aidant ceux qui le souhaitent à préserver leur identité culturelle distincte, tel qu'on le perçoit dans la mosaïque culturelle canadienne.

Le multiculturalisme encourage le maintien des cultures d'origine des groupes ethniques et leur juxtaposition à la culture d'accueil formant ainsi une large mosaïque des cultures en présence. La société d'accueil encourage le maintien des différentes cultures par le biais de leurs institutions, tout en gardant elle-même sa propre intégrité.

Le multiculturalisme constitue la politique officielle du Canada depuis 1971. Selon nous, ce modèle tend à encourager le maintien des différentes cultures surtout dans ce qu'elles ont de folklorique ou de statique. L'accès de ces ethnies à la culture majoritaire est encore restreint. La mosaïque n'est pas constituée de parties égales; la culture majoritaire, non seulement semble demeurer inchangée, mais elle occupe plus d'espace et assure le contrôle de la majorité des instances institutionnelles et primordiales de la société canadienne. Elle n'exclut pas de ses institutions les membres des cultures minoritaires en tant que tels, mais par le jeu

jeu subtil de ses réticences à se modifier elle-même et par sa vision statique des cultures d'origine, elle offre peu de place aux membres des cultures immigrantes.

Antiracisme

L'antiracisme met l'accent sur la lutte contre la discrimination en englobant les situations discriminatoires vécues par les minorités immigrantes et les minorités défavorisées du pays d'accueil. La société d'accueil insiste sur les ressemblances qui existent entre différents groupes culturels qui font également l'objet de discrimination.

L'antiracisme propose de s'attaquer aux bases économiques et politiques de la discrimination et des inégalités, et ce sont les actions entreprises pour lutter contre le phénomène de la discrimination qui sont alors privilégiées.

Interculturalisme

L'interculturalisme met l'accent sur la nécessité réciproque pour les différentes cultures en présence, la majoritaire tout autant que les minoritaires, de tenir compte de la culture des autres, d'apprendre à se connaître et à communiquer. La société d'accueil accepte, à l'instar des cultures minoritaires, de se modifier elle-même au contact d'autres cultures. Elle ne s'adresse de façon privilégiée ni au groupe majoritaire ni aux groupes minoritaires.

De plus, la société d'accueil vise les mêmes fins pour tous: apprendre aux uns et aux autres à vivre dans une société multiethnique.

Ensuite, elle situe les différentes cultures dans des rapports dynamiques qui nous semblent le plus près de la réalité.

Transculturalisme

Les immigrants développent une culture nouvelle dans la société d'accueil. Cette culture est marquée par les caractéristiques locales, régionales et nationales de leur pays d'origine ainsi que de leur lieu d'implantation. Cette culture en émergence est à la fois plurivalente et distincte pour chaque pays d'immigration. Mais, les migrants, aussi bien de la première que de la seconde génération, ne transportent pas seulement leur bagage culturel dans la société d'accueil; ils l'ajustent et l'intègrent dans leur nouvel environnement. À vivre ensemble, qu'on soit d'origine française, anglaise, italienne ou autre, à observer les mêmes lois, les mêmes normes, on finit par partager une culture. C'est à cette nouvelle culture québécoise, élargie, ouverte et dynamique que les gens d'ici vont s'intéresser, sans pour autant renoncer à leurs sources ethnoculturelles.

Ces définitions sont des adaptations de textes tirés de:

BARRETTE, Christian, Edith GAUDET et Denyse LEMAY, *Interculturalisme et pratiques pédagogiques*, Collège Ahuntsic, Montréal, 1988.

GOUVERNEMENT DU CANADA, *L'égalité, ça presse!*, Ottawa, Rapport spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne, mars 1984.

LAPERRIÈRE, Anne, «Les paradoxes de l'intervention culturelle: une analyse critique des idéologies d'intervention britanniques face aux immigrant(e)s», *Revue internationale d'action communautaire*, «Migrants: trajets et trajectoires», 14/54, automne 1985, p. 187-197.

LAPERRIÈRE, Anne, *L'expérience britannique. Les idéologies et pratiques d'intervention britanniques concernant l'intégration sociale des immigrant-e-s et minorités ethniques*, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, Montréal, mars 1986.

OLLIVIER, Émile, «Quatre thèses sur la transculturation», *Cahier de recherche sociologique*, UQAM, Vol. II, n° 2, septembre 1984, p. 75-90.

4. À partir des modèles ci-dessus, qui représentent différentes idéologies, l'animateur fait ressortir, en illustrant par des exemples concrets, le choix effectué par le Québec en ouvrant un dialogue avec les diverses communautés culturelles.

Exemple

Le Québec n'est donc pas simplement un territoire où il arrive, presque par accident, que l'on parle français. C'est une société dont la langue officielle exprime la culture principale.

Cette affirmation n'entraîne nullement que le Québec doive s'engager sur la voie du monolithisme culturel, tel que l'illustre le «melting pot» américain. Mais, pour éviter cet écueil, la société québécoise n'a pas, non plus, à adopter les principes du multiculturalisme, tels que voudrait les mettre en oeuvre la mosaïque canadienne. Le développement des divers groupes culturels québécois passe par la vitalité collective de la société française qu'est le Québec. Un peu comme une branche ou des greffes profitent de l'enracinement et de la sève de l'arbre tout entier.

C'est à cette condition seulement que tous pourront se sentir vraiment Québécois. On ne sera plus en présence d'une juxtaposition des traditions culturelles, mais devant une convergence des efforts vers la réalisation d'un projet culturel collectif. Et on aura évité l'assimilation des groupes minoritaires puisque chacun, bien relié à l'ensemble et capable de communiquer

> avec les autres, aura conscience de ce qu'il apporte d'original au développement culturel québécois et sera perçu comme plus enrichissant pour tous s'il est plus fidèle à ses traditions et à son génie propre.
>
> (MCCI, 1981, p. 12)

Ce choix idéologique transparaît assez clairement dans les exemples qui témoignent de la présence de l'interculturalisme dans notre société.

Présence de l'interculturalisme dans la société québécoise

Exemples

Le milieu scolaire compte parmi les milieux présentement sollicités en vue de s'adapter à une nouvelle population plurielle ethnique.

- Les policiers de la CUM ont tous reçu deux jours de formation sur les **communautés culturelles** de Montréal, et les élèves en techniques policières dans les cégeps doivent suivre et réussir un cours sur les différenciations sociales.

- Les travailleurs sociaux reçoivent de la formation ponctuelle sur la **population multiethnique** des CLSC et des DSC.

- De grandes entreprises, telles Bell et Hydro-Québec, donnent de la formation à leur personnel sur la façon de se comporter dans **des foyers de personnes appartenant à d'autres ethnies**.

- **HABITABEC** a fait une **étude** sur le comportement des différentes **communautés ethniques** à l'occasion de l'achat d'une maison.

Pour ceux qui cherchent à se donner une formation plus adéquate et à entreprendre une réflexion plus approfondie sur la question:

- L'UQAM offre un certificat **en éducation interculturelle**, spécialement conçu pour les travailleurs sociaux et les enseignants qui travaillent en contexte multiethnique.

- L'Université de Sherbrooke offre une **maîtrise en éducation interculturelle** pour les enseignants qui désirent approfondir leur formation par la recherche dans le domaine.

- L'Institut interculturel de Montréal offre diverses formules de formation sur mesure ou des ateliers sur différents thèmes concernant les rapports interculturels.

5. L'animateur peut demander aux participants si d'autres exemples leur viennent à l'esprit.

6. L'animateur pourra alors faire redéfinir la notion d'interculturalisme à partir de ces exemples concrets qui témoignent de l'option privilégiée par la société québécoise. Ce choix, bien qu'il n'ait pas été revendiqué clairement, apparaît toutefois en filigrane dans les moyens élaborés par les institutions québécoises:

- **la réciprocité des échanges entre les communautés;**
- **la convergence des efforts vers un projet collectif et non pas la juxtaposition de traditions.**

EXPLORATION
Stratégies d'intégration en milieu scolaire

7. **L'animateur demande aux participants, regroupés en équipes, de définir les priorités à prendre en considération dans les stratégies d'intégration des élèves des différentes ethnies dans leurs écoles.**

OBJECTIVATION

8. **L'animateur déterminera les domaines concrets sur lesquels les enseignants peuvent exercer un certain leadership, en faisant ressortir les points suivants:**

   1. **langage;**
   2. **valeurs éducatives des parents;**
   3. **domaine privé/domaine public;**
   4. **la règle et l'exception.**

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

Éléments pour une stratégie d'intégration des élèves des autres ethnies à la réalité québécoise

Ces éléments pourront permettre aux **établissements scolaires** de se situer quant aux priorités à établir pour élaborer des stratégies d'intégration et pour faciliter les interventions des enseignants face aux difficultés liées au contexte socio-scolaire actuel.

- repérer les domaines où le milieu scolaire est prêt à faire des **concessions** (par exemple, sur le langage: ne plus dire des plans de nègre, des chinoiseries, etc.);

- préciser les domaines où le milieu scolaire n'est pas prêt à faire des concessions (par exemple, la violence physique faite aux enfants, les rapports empêchant l'égalité entre hommes et femmes);

- déterminer les domaines où le bon fonctionnement scolaire exige l'uniformité ou commande que tous se conforment à des règles uniques (par exemple, l'utilisation du français à l'école) et chercher des stratégies incitatives à cet égard;

- faire la distinction entre la règle et l'exception (par exemple, il peut arriver qu'occasionnellement des élèves réclament un droit de reprise pour un examen qu'ils ont dû manquer à cause d'une fête religieuse de leur communauté. Tant que ce comportement est exceptionnel, l'école peut fonctionner; s'il devient courant, l'école ne pourra plus fonctionner et devra s'adapter, peut-être en prévoyant une journée pédagogique qui coïnciderait avec une fête observée par un fort pourcentage de sa population);

- faire la distinction entre ce qui est du domaine privé et ce qui est du domaine de la vie collective (on peut exiger qu'en milieu scolaire tous les élèves se conforment aux règles de fonctionnement de l'école, mais il n'est plus du ressort de celle-ci d'imposer son fonctionnement aux familles).

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

MONTRÉAL: RELATIONS ENTRE L'ÉCOLE ET LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES

McANDREW, Marie, Médium, n° 32, été 1989, p. 21 à 25*.

LES TENDANCES D'ENSEMBLE

1. *Première constatation*

Cette recherche montre à quel point la réalité est plus complexe que les discours entendus. C'est ainsi qu'à la suite d'une même conférence de presse, un journal titrait: «Les écoles ont reçu des louanges pour s'être adaptées à la réalité multiculturelle», tandis qu'un autre affirmait: «Les parents des minorités ethniques sont laissés pour compte à l'école publique»!

Cette recherche montre qu'à l'élémentaire, on ne vit pas une situation de rupture et de conflit entre les parents et l'école. La liaison est présente. Lorsqu'on analyse aussi bien ce que les parents ont à dire que ce que les intervenants scolaires ont à dire, on observe que le discours tenu sur l'autre partenaire est un discours très positif. Spontanément, les parents mentionnent très largement, et dans toutes les communautés, qu'ils se sentent bienvenus et accueillis à l'école. Ils mentionnent plus souvent qu'on veut trop les faire participer, qu'on leur demande trop de choses, qu'ils ne déclarent être rejetés. Et là où les parents des communautés culturelles parlent de rejet, il s'agit de milieux où les parents francophones en parlent aussi. Il est très rare qu'on fasse mention d'un rejet lié à la xénophobie et au racisme.

De la même façon, chez les enseignants et les directions scolaires, la vision qu'on a des parents est celle de gens qui veulent collaborer, qui ont des valeurs largement favorables à aider l'école à accomplir ses tâches. On trouve même qu'à certains niveaux, des familles des communautés culturelles sont plus «éducogènes» que des familles du milieu francophone. Il n'y a donc pas de discours négatifs, de part et d'autre.

---

* Communication prononcée lors du Colloque sur les relations interculturelles qui s'est tenu à Montréal le 15 avril 1989, sur l'initiative de l'Office des relations interculturelles de la CECM. Marie McAndrew, spécialiste en éducation comparée, est chercheuse à l'Institut québécois de recherche sur la culture. Elle présentait ici les résultats d'une recherche faite en 1988 à la demande du Conseil scolaire de l'île de Montréal.

Lorsqu'on considère les chances des parents allophones d'entrer en contact quotidien avec des Québécois de vieille souche, on identifie souvent l'école comme la seule institution où ces relations sont possibles; elles y sont plus faciles qu'en milieu de travail ou dans les hôpitaux. En ce sens, l'école est perçue comme un lieu d'interaction entre parents et communautés culturelles. Lorsqu'il s'agit de demandes qui n'exigent pas de compétence linguistique trop poussée, comme pour la remise des bulletins scolaires ou des convocations liées directement à des besoins de l'enfant, on note une présence des parents des communautés culturelles sensiblement équivalente à celle des parents de vieille souche. Ce qui laisse à entendre que la non-participation n'est pas un problème particulier aux communautés culturelles.

Une autre tendance qui honore tout particulièrement les intervenants locaux: alors que les parents font beaucoup de critiques concernant les orientations de fond du système scolaire québécois, ils ont en général une position beaucoup plus nuancée et beaucoup plus favorable par rapport à ce qui se passe dans leur école. On dit: «Le système québécois est laxiste, mais notre école est une des meilleures de la CECM... Le personnel fait de gros efforts..., etc.»

2. Deuxième constatation

On ne peut pas dire la même chose de la communication sur les orientations de fond, entre partenaires qui ont à s'adapter mutuellement. Celle-là connaît des obstacles importants. Des obstacles structurels comme la barrière linguistique, quand les parents sont nouvellement arrivés, ou des obstacles liés au niveau de langue. Ainsi, des parents qui sont en mesure de vivre en français dans la vie quotidienne ont cependant besoin de recourir à l'interprète lorsqu'il s'agit d'émettre des opinions. Cette barrière est largement responsable, au-delà des activités scolaires de l'enfant, d'une présence moins régulière de ces parents lorsqu'il s'agit de participer à l'orientation ou à la consultation au niveau de l'école.

On constate dès lors une sous-représentation de ces parents dans les comités d'école. On se rend compte également que les barrières culturelles, les différences de valeurs entre les familles, les communautés culturelles et les valeurs de base de l'école, sont des réalités rarement étudiées. On en parle dans sa communauté, mais rarement pour négocier une formule de rapprochement. D'où une situation où les parents des communautés culturelles percevant du laxisme dans beaucoup d'orientations du système, vont avoir de la difficulté à décoder. On dira, par exemple: «Comment respecter une enseignante? Comment peut-elle être modèle de rôle alors qu'elle porte des jeans?» De la même façon, on dira que le système n'est pas assez performant. Certaines de ces constatations sont aussi partagées par des parents francophones. Beaucoup de commissions scolaires ont amorcé un virage en revenant aux matières de base, mais on constate aussi une vision plus traditionnelle de l'enseignement, inspirée de la vision qui prévaut dans le pays d'origine.

À l'inverse, les commissions scolaires sont préoccupées du type de discipline, jugé souvent draconien, qui a cours dans les familles des communautés culturelles. L'école essaie de promouvoir des valeurs comme l'autonomie, la prise en charge par l'enfant, alors que dans les familles des communautés culturelles, on retrouve au contraire une certaine dominance de l'autorité du père. Ce qui est loin du message non sexiste que l'école veut donner. Cela peut aller jusqu'à s'interroger sur les comportements des parents qui ont recours à la punition corporelle.

À ce sujet, on est prudent. La réalité des punitions corporelles est toujours présente dans certaines communautés, et on ne sait pas exactement comment l'aborder. Songe-t-on à en parler au directeur de la Protection de la jeunesse, on se dit qu'il ne s'agit toutefois pas de parents violents! C'est une zone très sensible. Celui qui va payer, c'est l'enfant. Pris entre deux systèmes de valeurs, il va apprendre à tenir un double discours. Quand un parent veut discipliner son enfant - et il ne s'agit que du primaire! - il arrive que celui-ci dise à son parent: «Attention, si tu me tapes, je vais composer le 911» (il s'agit du numéro d'urgence de la police à Montréal)! Ce problème est rarement abordé de front, les gens ayant peu l'occasion d'en discuter.

Un autre problème également présent dans certaines communautés culturelles plus défavorisées dans l'ensemble, c'est la capacité de donner un soutien pédagogique à l'enfant. Il faut éviter de généraliser, puisqu'on trouve des personnes très scolarisées et favorisées, parlant très bien le français, parmi les gens récemment arrivés, mais il s'agit d'une dimension souvent problématique.

Enfin, dans les écoles où se trouve encore un groupe important de parents francophones, on observe diverses qualités de relations entre parents francophones et parents des communautés culturelles. La recherche a permis d'observer un cas où les relations étaient très tendues et un autre au contraire, où elles étaient très harmonieuses. Mais dans l'ensemble, même si on ne remarque pas de conflits ouverts, il n'existe pas beaucoup de contacts et de communication. Une situation qui est ressentie des deux côtés comme un besoin.

PRIORITÉS D'INTERVENTION ET MESURES PROPOSÉES

Face à tous ces problèmes, qu'ils soient du milieu des communautés culturelles ou du milieu scolaire, les gens ont-ils la même vision des problèmes prioritaires et des solutions à y apporter?

1. Priorités convergentes

Dans le cadre de la recherche, on a demandé aux personnes interrogées d'identifier deux priorités dans l'ensemble de leurs attentes. Il existe au moins trois points prioritaires sur lesquels e milieu scolaire et le milieu des communautés culturelles s'entendent. Le premier, c'est la

nécessité d'outiller les parents pour leur permettre de fournir un meilleur soutien pédagogique à leur enfant. En touchant ce point, on soulève la question de l'égalité des chances et on joue sur des éléments qui seront le pain et le beurre des enfants dans les années à venir. Quand on connaît l'importance que représente pour l'immigrant le processus d'éducation dans sa mobilité sociale, il n'est pas étonnant que cela apparaisse comme une priorité.

Une deuxième priorité faisant l'objet d'un consensus, mais qui témoigne de divergences profondes sur les mesures pour y parvenir, c'est la nécessité de franchir la barrière linguistique.

La troisième priorité sur laquelle on observe un large consensus concerne la nécessité d'obtenir une participation de meilleure qualité, et, partant, un échange plus réel entre les parents des communautés culturelles et les intervenants scolaires. Ces derniers disent: «Je voudrais pouvoir exprimer davantage mes besoins à l'école.» À ce sujet, on observe un certain consensus sur les mesures à prendre, mais en y regardant de plus près, on constate qu'il y a du chemin à faire avant que cet objectif d'échanges soit vraiment compris de la même façon des deux côtés.

Une dernière priorité, moins fréquemment évoquée et moins importante, parce qu'elle est moins directement associée au mandat de l'école, mais sur laquelle on est assez d'accord, c'est que l'école soit un milieu permettant aux parents francophones et aux parents des communautés culturelles d'avoir des relations de sensibilisation réciproque, ce qui aiderait à l'intégration des parents.

2. Divergences sur les mesures

En ce qui concerne les mesures pour assurer le soutien pédagogique, les analyses sont divergentes. Les intervenants scolaires ont tendance à proposer des interventions à caractère intensif destinées directement aux parents et qui exigent leur propre investissement. Le meilleur exemple en est le programme «J'apprends avec mon enfant», mis sur pied par le CECM. Ce type d'intervention n'est pas proposé par les parents. Ceux-ci disent plutôt qu'ils ne participent pas parce qu'ils ont de longues journées de travail et que la majorité d'entre eux n'ont pas la disponibilité pour suivre de tels programmes. Ils ajoutent que leur enfant sera déjà rendu au secondaire avant qu'ils ne soient en mesure de l'aider! Comme solution à court terme, ils ont tendance à réclamer des services dispensés directement à leur enfant, de l'étude surveillée, par exemple. L'un n'est pas exclusif de l'autre, mais ces divergences soulignent la complexité du problème.

Lorsqu'on parle de barrière linguistique, on trouve sensiblement la même dichotomie. Pour les intervenants scolaires - qui sont aussi actuellement très majoritairement des Québécois de vieille souche - franchir la barrière linguistique signifie que les parents apprennent à parler français et

qu'il faut, pour cela, donner davantage de cours et de meilleurs services de francisation. À l'inverse, dans le milieu des communautés culturelles, franchir la barrière linguistique, cela veut dire surtout, à court terme, donner des services dans les langues d'origine, donner de l'information dans la langue d'origine, avoir un interprète.

Cela ne signifie pas que les parents des communautés culturelles ne veulent pas apprendre le français. On est encore ici devant la question de l'efficacité relative des moyens fournis: la majorité des gens qui ont suivi des cours de français ont encore besoin de l'interprète. Là encore, ils disent que leur enfant sera au secondaire avant qu'ils ne soient capables de parler le français au niveau où ils pourraient exprimer ce qu'ils pensent. Quant aux intervenants scolaires, ils craignent la dépendance: en donnant des services dans les langues d'origine, sous prétexte de régler le problème à court terme, est-ce qu'on n'entretient pas le problème à long terme? À ce sujet, le dialogue est à faire, car on est loin d'un consensus. Lorsqu'on parle de rapprochement et d'échanges en général, on est d'accord au moins sur une chose: il va falloir que ces échanges se fassent dans le contexte le moins hiérarchique et le plus informel possible. C'est un constat pour l'ensemble des parents et des intervenants scolaires.

De façon assez unanime on croit qu'il faut trouver des formules où on puisse associer des activités sociales, ce que l'école fait déjà très bien et que les parents aiment beaucoup, à un volet échange. Ce désir de contourner les structures formelles va exiger des intervenants scolaires qu'ils acceptent de ne pas se placer dans une situation où ils aient à exercer le rôle d'expert. Même avec les parents de vieille souche, il est souvent menaçant pour ceux qui ont une compétence professionnelle, de se situer au niveau de gens qui ne sont pas des experts et qui ont des choses pertinentes à dire. C'est ainsi que souvent, l'ordre du jour des rencontres de parents est déjà établi par le milieu scolaire. Si on parle d'échange, il faudra accepter qu'il y ait à l'ordre du jour des varia inattendus et des addenda qu'on n'a pas toujours envie d'entendre.

Il faut faire la même remarque au sujet des mesures destinées à favoriser le rapprochement entre parents francophones de vieille souche et parents des communautés culturelles. Certes, il peut être intéressant d'offrir des cours aux parents de vieille souche pour leur parler des communautés culturelles et aux parents des communautés culturelles pour leur parler de la culture québécoise. Mais l'intégration et l'interaction se vivent par les individus. Et de plus, ce mandat dépasse largement celui de l'école.

UN DIALOGUE À AMORCER

Outre ces consensus, j'aimerais signaler deux priorités de chacun des deux groupes, qui n'apparaissent pas du tout chez l'autre, ce qui révèle qu'il y a beaucoup de chemin à faire en terme de dialogue.

D'une part, le milieu scolaire souhaite l'harmonisation des valeurs entre la famille et l'école. Par harmonisation, on veut dire généralement: amener les communautés culturelles à partager les valeurs de l'école. Les mesures suggérées font état du fait que les parents ne connaissent pas les valeurs de l'école - et non pas qu'ils ne les partagent pas, ce qui est une nuance significative - et qu'il faudrait leur offrir des cours pour leur expliquer ce que sont les valeurs de la société québécoise et de l'école.

Il s'agit là d'une vision un peu limitée puisque, lorsqu'on interroge les parents à ce sujet, beaucoup disent: «Que l'école fasse ce qu'elle veut, mais dans ma famille, je veux rester maître de la manière d'élever mes enfants.»

Plus les valeurs d'une communauté sont éloignées des valeurs de la société québécoise, plus ce type d'intervention est vu comme menaçant. Plus les parents vont avoir tendance à dire: «Je ne m'opposerai pas à ce que fait l'école, mais je suis maître chez moi, je veux qu'il y ait des corrections corporelles et que l'autorité soit respectée.» Dans les communautés où se rencontre ce problème, les parents vont avoir tendance à ne pas suivre les cours offerts à l'école.

Chez les intervenants des communautés culturelles, on perçoit bien à quel point cette attitude des parents peut être suicidaire à moyen terme. Cela est particulièrement vrai parmi les parents de deuxième génération. Des débats ont cours entre parents de première génération et parents de deuxième génération. Les jeunes femmes et hommes de 25-30 ans disent n'être pas d'accord, parce qu'ils ont eux-mêmes souffert dans leur adolescence du double message. Ils favorisent l'harmonisation, alors que les parents nouvellement arrivés ont davantage tendance à se protéger.

D'autre part, les parents des communautés culturelles ont comme priorité une meilleure adaptation de l'école au multiculturalisme. Cette demande revêt une variété de formes: enseignement des langues d'origine, fêtes religieuses, uniformes, normes plus proches du pays d'origine, présence active de personnel enseignant des minorités ethniques, stéréotypes dans les manuels, image négative de certaines communautés, etc. Cela est rarement exprimé comme première priorité dans le milieu scolaire, alors que chez les parents, cela apparaît comme important.

On peut dès lors constater qu'au-delà d'un certain consensus sur la nécessité d'un échange, il reste beaucoup à faire. On parle d'échange, sans définir ce que cela va signifier. Le mot échange, c'est comme les mots participation et partenaire, il s'agit d'euphémismes. Des questions restent: Comment négocier cela? Qui va changer le plus? Qui va avoir le plus long bout de chemin à faire? Toutes ces questions sont maintenues, pour des raisons diplomatiques, hors du concept d'échange. De part et d'autre, on aimerait bien que ce soit l'autre partenaire qui ait à changer.

Souvent, du côté des communautés culturelles, on va considérer jusqu'à un certain point que l'intégration ne comporte pas, de manière inhérente, l'abandon de choses derrière soi. C'est un mythe, la sociologie des relations interethniques le démontre. En lui-même, le processus migratoire implique nécessairement la perte de quelque chose; on perd de sa culture, on change. Tous les discours qui prétendent qu'on va pouvoir conserver intégralement son identité d'origine sont des discours politiques destinés à faire plaisir, mais qui ne sont pas fondés sociologiquement.

De la même façon, le milieu scolaire a probablement un désir secret, non avoué, qu'il est possible d'avoir 30 ou 40 % d'élèves des communautés culturelles sans que l'école publique n'en soit modifiée radicalement après une période d'adaptation. On aime parler d'intégration parce qu'il s'agit d'un terme euphémique qui camoufle le désir illusoire qu'après une génération l'assimilation sera faite, que le problème sera réglé, sans qu'on ait eu à se transformer. De part et d'autre, on doit découvrir jusqu'à quel point on aura à changer.

On peut légitimement se demander où on en est actuellement. On en est à l'amorce d'un premier dialogue. Il est heureux qu'on s'y applique avant que la situation comporte des tensions extrêmes. Dans un premier temps, il ne faudra pas chercher des consensus, mais entendre la version de l'autre et se familiariser avec elle. Au cours de la recherche, les parents ont souvent dit: «Comme on aurait aimé dire ce qu'on vient de dire en présence de la direction scolaire et des enseignants!» Il est déjà instructif d'entendre ce que chacun a à dire.

On devra accepter de passer par une période de grincements, mais on a tort de croire que l'harmonie, c'est l'absence de conflits. L'absence de conflits peut signifier, soit qu'on a trouvé l'ajustement après s'être parlé, soit que l'autre partenaire ne s'est pas encore beaucoup exprimé. Comme dans le mariage, on doit rechercher un état d'équilibre qui s'acquiert graduellement et qui implique des échanges et un cheminement. Il serait important de provoquer dès maintenant le choc des idées. Si, dans un premier temps, on arrive à se parler, à moyen terme, les voies de négociation et d'adaptation vont se dessiner.

L'ÉDUCATION DES ENFANTS DES GROUPES MINORITAIRES AU QUÉBEC
De la définition des problèmes par les groupes eux-mêmes à l'intervention de l'État*

LAFERRIÈRE, Michel, Sociologies et sociétés, Vol. XV, n° 2, octobre 1983.

L'institution scolaire a souvent joué, surtout durant les périodes de fortes migrations, un rôle assimilateur et normalisateur. Ainsi, par exemple, l'école en France a eu pour mission d'apprendre le français aux enfants des campagnes, d'intégrer (sans qu'un tel terme soit employé) les très nombreux enfants d'étrangers, et de renforcer l'unité nationale. En Amérique du Nord, les vagues successives d'immigrants du dix-neuvième et du vingtième siècle virent leurs enfants acculturés à la nouvelle patrie à travers l'institution scolaire et le monde du travail. Aux États-Unis, par exemple, le contrôle de l'école a fait l'objet de véritables «guerres scolaires» portant sur le rôle de l'Église catholique pour les grandes villes de la côte Est, sur la langue d'enseignement dans le Mid-West, et sur les contenus des programmes un peu partout. L'école a joué, dans ce pays, un rôle important dans la promotion de l'idéologie du «creuset» (melting pot), qui veut que divers groupes nationaux et linguistiques se fondent en une nouvelle entité à laquelle tous peuvent appartenir, l'Américain, en opposition à l'idéologie dite nativiste, selon laquelle les seuls véritables Américains sont les Blancs anglo-saxons protestants, nés au pays. On retrouve certaines de ces guerres scolaires dans diverses provinces canadiennes; elles ont souvent eu pour origine l'action de groupes, tels les Orangistes, qui visaient à faire du Canada un pays blanc, anglo-saxon et protestant, fidèle dominion de la couronne britannique, et s'opposaient ainsi à tout enseignement public dans une langue autre que l'anglais. Ce type de guerre scolaire, portant sur la langue et la structure du système d'enseignement, a surtout caractérisé la seconde moitié du dix-neuvième siècle et le début du vingtième, mais ses conséquences se font encore sentir.

---

* Extraits. Le texte original comportait un grand nombre de notes, souvent de nature bibliographique, dont nous n'avons conservé que les plus pertinentes à notre propos. S'il le désire, le lecteur pourra retourner au document même. [NDLR]

Cet article présente certains des résultats du Projet de recherche sur l'éducation des minorités (PREM-MERP), réalisé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill et dirigé par l'auteur (codirigé par M^me^ Huguette Van Dromme, professeure à l'Université du Québec à Montréal).

*Au sein du contexte canadien, un examen rapide du cas du Québec permet de souligner des similarités avec certaines autres provinces, en ce qui concerne certains problèmes relatifs à l'éducation des enfants d'origine immigrante, mais aussi des différences importantes, tant d'un point de vue historique que d'un point de vue contemporain. Certains problèmes cruciaux ailleurs au Canada, telle la langue d'enseignement pour les nouveaux venus, ou la structure du système scolaire, semblent ne devenir des problèmes «manifestes» que de façon très limitée, et surtout à travers l'action de certains «définisseurs» de problèmes, groupes ou individus, appartenant souvent aux minorités ethniques et ce, jusqu'aux années soixante. Au contraire, à partir des années soixante, l'État québécois élabore un certain nombre de politiques scolaires visant les enfants d'origine immigrante et ceux des minorités ethniques**

[...]

L'éducation des enfants d'origine immigrante comme problème des groupes immigrants eux-mêmes avant la Seconde Guerre mondiale

Depuis la Conquête, plusieurs grandes vagues d'immigration ont caractérisé la société québécoise: loyalistes fuyant les États-Unis après 1776, Irlandais quittant leur pays à partir surtout de la famine de 1847, groupes d'Europe de l'Est, et en particulier Juifs, fuyant les pogroms ou les problèmes politiques économiques, et groupes d'Europe du Sud en particulier les Italiens. Il ne faut pas oublier que l'immigration la plus forte a été, jusque bien après la Seconde Guerre mondiale, l'immigration d'Anglo-Saxons provenant soit des États-Unis, soit des Îles britanniques, et que, tout comme cette immigration régulière, l'immigration en provenance d'Europe du Nord a toujours été considérable (sauf bien entendu durant certaines périodes telles les guerres ou les régimes totalitaires). Sur le plan social et culturel, ces divers groupes présentent des différences notables et l'accueil qui leur a été réservé a souvent varié en fonction de leurs origines ethniques et de leur proximité au groupe socialement dominant, à savoir les Canadiens d'origine

---

** Les termes descriptifs utilisés ne sont bien entendu pas neutres. L'expression «Enfants d'origine immigrante» (tout comme «néo-Québécois» ou «néo-Canadiens») peut servir à masquer le fait que les familles de ces enfants peuvent être au Canada depuis une ou plusieurs générations, et sert à diminuer la légitimité de ces groupes et familles. Le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles préconise l'emploi des termes «communautés culturelles», le terme «minorités» étant jugé péjoratif. Nous emploierons ici les termes «minorités ethniques», car ils font référence à un statut social souvent dégradé et à un niveau et type de pouvoir limités par rapport au reste de la société, car nous considérons que les termes du Ministère peuvent aussi éventuellement être une occultation.

britannique. Certains intellectuels canadiens-français nationalistes se sont souvent opposés à l'immigration, car les nouveaux venus rejoignaient souvent le groupe britannique, s'ils n'y appartenaient pas déjà, et mettaient ainsi en danger l'équilibre démographique des groupes «fondateurs» en présence. Mais cette opposition resta souvent purement verbale; certains cherchèrent à recruter en Europe des immigrants francophones, mais sans grand succès. La politique d'immigration, établie au niveau fédéral, a pu être perçue comme une menace par certains groupes canadiens-français, mais n'a pas fait l'objet d'intervention de la part de l'État québécois. Une des explications de cet état de fait, durant la plus grande partie du dix-neuvième et du vingtième siècle, nous semble être la division ethnique du travail: les immigrants, tout comme les Canadiens français ruraux en processus d'urbanisation rapide, occupaient les postes les plus bas et fournissaient à l'industrie canadienne naissante la main-d'oeuvre nécessaire.

Si la politique d'immigration échappait de fait au niveau provincial jusqu'aux années récentes*, l'éducation aurait pu être l'un des lieux d'intervention de l'État québécois et de certains groupes canadiens-français et/ou britanniques. Or, les problèmes liés à l'éducation des enfants immigrants au Québec ont été laissés au niveau de certains groupes intermédiaires et de certaines institutions, telles les commissions scolaires, où l'initiative pour définir et régler ces problèmes a été le fait des groupes immigrants impliqués eux-mêmes, l'intervention d'autres instances n'étant que des réponses à ces groupes. Trois grands types de problèmes nous semblent illustrer cette assertion: les problèmes d'adaptation et d'intégration des enfants immigrants, les problèmes concernant la langue d'enseignement, et enfin le problème de l'éducation des Juifs au sein du système scolaire public.

Les problèmes concernant l'adaptation et l'intégration des enfants d'immigrants au Québec ont rarement fait l'objet d'études historiques ou sociologiques sérieuses jusqu'à une période très récente; cela est sans doute dû partiellement au fait que le bien-être et le succès scolaire et social des enfants, quels que fussent leurs groupes, n'étaient pas définis par l'institution scolaire comme ses buts principaux. Les parents d'origine immigrante avaient le choix, depuis la création au dix-neuvième siècle du système d'enseignement public primaire dont nous avons hérité, de la langue d'enseignement: certaines écoles, par exemple celles qui servaient des communautés irlandaises, offraient au dix-neuvième siècle un enseignement bilingue en français le matin et en anglais l'après-midi. Mais à part cette possibilité de choix, peu d'aide était offerte à ces enfants.

---

* C'est-à-dire jusqu'à l'entente Couture-Cullen de 1978, qui donne au Québec un certain droit de regard.

Dans les écoles publiques catholiques françaises, la religion jouait sans doute le rôle principal d'élément intégrateur des immigrants; dans les écoles catholiques anglaises, nombre de classes, ou même d'écoles, étaient composées surtout d'un ou de deux groupes ethniques (Irlandais et/ou Italiens, par exemple), auxquels appartenaient aussi souvent une grande partie des enseignantes. On avait ainsi des écoles «ethniques» de fait, mais dont rien ne permettait de reconnaître les spécificités. Il est certain que ces écoles jouèrent un rôle d'acculturation, mais nous n'avons pas de données quant à leurs politiques et leurs pratiques qui permettraient de le prouver. Au niveau des écoles anglo-protestantes, nous savons que l'acculturation à la société dite d'accueil était souvent soulignée: des «classes de citoyenneté», par exemple, étaient destinées soit aux parents, soit aux enfants; on y apprenait certains symboles, comme par exemple le God Save the King (et, après la Seconde Guerre mondiale, le Ô Canada) et la prééminence de l'Union Jack et de l'Empire britannique. De plus, les écoles anglo-protestantes étaient souvent plus riches, et liées aux services sociaux du groupe britannique, plus développés: ces écoles pouvaient donc offrir des services d'aide matérielle aux pauvres, et en particulier aux immigrants. Cette aide, de même que la plus grande facilité d'accès à l'enseignement secondaire classique ou technique offerte par le système anglo-protestant, alliée au prestige social de l'anglais, langue dominante, explique pourquoi nombre d'immigrants choisirent ce système. Mais il nous faut souligner que ce système fonctionnait de façon assez similaire au système public de l'Ontario ou des grandes villes de la côte Est des États-Unis, visant l'intégration et le contrôle d'une main-d'oeuvre nouvelle, et non principalement le seul bien-être des immigrants. Quant à l'État québécois, soit par l'intermédiaire de son appareil politique, soit par celui d'institutions de transmission, tel le surintendant de l'instruction publique ou les commissions scolaires, on peut noter sa quasi-absence de ces programmes d'aide et de contrôle des immigrants dans les écoles. Seuls des groupes charitables privés, catholiques ou protestants, aidèrent les immigrants et leurs descendants, mais ce surtout hors de l'école.

Un second domaine illustre encore une fois l'absence quasi totale d'intervention de l'État jusqu'aux années soixante, celui de la langue d'enseignement. Comme nous l'avons mentionné, le Québec était l'une des rares sociétés où les parents, immigrants ou non, pouvaient choisir la langue d'enseignement pour leurs enfants. Certains groupes immigrants eux-mêmes établirent leurs propres systèmes: les Italiens, par exemple, créèrent deux écoles, l'une dans le nord, l'autre dans l'est de Montréal, où l'enseignement était donné en italien, en français et en anglais. Après quelques années ces écoles furent rattachées au système public de la Commission des écoles catholiques. Dans de nombreux cas, les parents de certains groupes demandèrent que leurs enfants puissent recevoir leur éducation en anglais, et dans leur langue d'origine. Il semble d'ailleurs que les parents souhaitaient ainsi conserver leur langue et leur culture d'origine. Jusqu'en 1924, la Commission des écoles catholiques de Montréal autorisa l'enseignement

d'autres langues et en d'autres langues que le français et l'anglais, durant les trois premières années de la scolarité, sans doute pour faciliter l'apprentissage futur du français ou de l'anglais. Ainsi, par exemple, des soeurs d'un ordre catholique ukrainien furent engagées par la Commission pour enseigner dans certaines écoles de l'est de Montréal et surtout de Pointe-Saint-Charles, où l'on trouvait de nombreux enfants de ce groupe, et ce à la demande des parents. Toujours à la demande des parents, Walter Bossy, lui-même d'origine ukrainienne, fut chargé par la Commission de servir de lien et de faire rapport chaque année sur l'éducation des néo-Canadiens, selon le terme de l'époque. Il ne semble pas d'ailleurs que son influence ait été particulièrement importante, ni au sein de la Commission, ni, après quelques années, au sein de la communauté ukrainienne de Montréal. L'enseignement dans la langue du groupe semble avoir été un élément d'inquiétude pour certains groupes (Italiens et Ukrainiens, par exemple), mais surtout pour la première génération d'immigrants. Ces groupes établirent d'ailleurs très souvent, liés aux églises et autres institutions communautaires, des cours de langue et de culture d'origine qui subsistent jusqu'à maintenant. Les commissions scolaires se contentèrent en général de prêter leurs locaux, quand les parents le leur demandaient.

Un autre aspect du problème de la langue d'enseignement illustre aussi l'absence d'intervention de l'État, et le rôle assez passif des commissions scolaires quant à leurs choix. La Commission des écoles catholiques de Montréal, par exemple, a en général laissé le choix aux parents immigrants de la langue d'enseignement, français ou anglais. Divers rapports notent, par exemple, que les parents polonais et lithuaniens veulent envoyer leurs enfants dans les écoles anglaises. Très souvent, dans des écoles françaises, des sessions anglaises offraient l'enseignement en cette langue aux enfants des minorités ethniques, bien que l'école fût, dans son ensemble, classée comme française. La Commission répondait ainsi aux voeux et aux pressions des parents, mais créait aussi une ségrégation de fait, au sein de la même institution, entre Canadiens français et immigrants, ségrégation qui ne déplaisait peut-être ni aux uns, ni aux autres* car elle permettait de garder des groupes «purs». Le prestige de l'anglais explique les choix des parents, mais il faut aussi tenter d'examiner brièvement leurs stratégies individuelles qui amenèrent en fait à répondre à leurs demandes en tant que groupe, celles de la menace de l'apostasie. En effet, les écoles protestantes étant souvent meilleures et offrant l'enseignement en anglais, nombre de parents d'origine immigrante (et certains Canadiens français voulant

---

* On rapporte souvent que les écoles catholiques françaises envoyaient automatiquement les enfants immigrants au secteur anglais, parfois avec des commentaires du style «Va t'en chez vous!» comme nous l'ont rapporté certains de nos étudiants. De telles pratiques permettaient ainsi aux eux contrôler le groupe majoritaire francophone et aussi les groupes immigrants.

réaliser une certaine mobilité sociale) acceptaient de renoncer au catholicisme et de se convertir au protestantisme. D'après les archives de la Commission des écoles catholiques de Montréal, le danger de l'apostasie semble avoir été l'une des préoccupations majeures du clergé et des écoles jusqu'aux années cinquante. Ainsi, par cette menace, les parents immigrants catholiques purent obtenir au sein du système catholique un sous-système anglais, qui au cours des ans se sépara de fait administrativement et obtint une autonomie de plus en plus grande. Les stratégies des groupes ethniques, et les options religieuses et idéologiques de l'Église catholique du Québec, ainsi que la politique de type laisser-faire de l'État québécois permettent d'expliquer que la langue d'enseignement au sein des écoles publiques n'ait pas été un problème majeur, contrairement à la confessionnalité et à l'apostasie, jusqu'après la Seconde Guerre mondiale.

Un troisième exemple de l'absence du rôle de l'État, et au contraire des interventions des groupes ethnoreligieux eux-mêmes, est celui de l'éducation des Juifs dans les écoles publiques du Québec. Le problème commença de se poser à la fin du dix-neuvième siècle. Avant cette période, la plupart des Juifs envoyaient leurs enfants dans des écoles de New York, ou les éduquaient chez eux ou dans le cadre de la synagogue. La fin du dix-neuvième siècle est marquée par l'arrivée de Juifs pauvres, fuyant les pogroms et les crises économiques liées à l'évolution de l'empire tsariste. Comme tous les non-catholiques, les Juifs s'inscrivirent dans les écoles protestantes, et payèrent leurs taxes scolaires au système protestant. Cependant, une discrimination certaine et un antisémitisme marqué caractérisaient le système anglo-protestant. Ainsi, par exemple, en 1924, la Commission des écoles protestantes de Montréal comptait 12 000 élèves juifs et 19 000 protestants, mais seulement 70 enseignants juifs au niveau primaire, et aucun au niveau, plus prestigieux, de l'enseignement secondaire. Des discriminations nombreuses brimaient les élèves juifs: on les regroupait dans des classes «hébreues», et certaines écoles étaient, de fait, réservées aux Juifs et d'autres aux protestants.

La communauté juive réagit à cette situation de fait lorsqu'un exemple de discrimination contre l'un de ses membres put être amené en cour, le système judiciaire permettant de «dire le droit». Il faut rappeler ici que l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique protégeait les droits des minorités religieuses en éducation, mais seulement pour autant que ces minorités étaient catholique ou protestante. La communauté juive québécoise comptait faire éclaircir sa position d'un point de vue constitutionnel. L'occasion en fut le «cas Pinsler». Pinsler, élève du Bureau des écoles protestantes de Montréal, avait mérité une bourse d'excellence, mais cette bourse lui fut refusée par la Commission car son père ne payait pas de taxes foncières. Le cas vint en cour et le juge Davidson, s'appuyant sur l'Acte de l'Amérique du Nord britannique, donna raison à la Commission protestante, malgré l'injustice de la situation. Devant les réactions de la communauté juive, l'Assemblée nationale du Québec passa un acte en 1903 stipulant que, dans

le domaine scolaire, les personnes de la religion juive seraient traitées de la même manière que les protestants. La Commission des écoles protestantes de Montréal continua tout de même ses pratiques discriminatoires vis-à-vis des Juifs, et en particulier tenta de leur faire payer leurs taxes scolaires avec les «neutres». Certaines négociations entre la communauté juive et la Commission protestante furent tentées, mais sans grand succès. Les Juifs demandèrent l'égalité, et allèrent plusieurs fois en cour; or, en 1927, la Cour suprême du Canada confirma des décisions judiciaires précédentes: les Juifs ne pouvaient être nommés ou élus commissaires d'école, la Commission protestante ne pouvait être forcée à engager des enseignants juifs, l'assemblée provinciale pouvait établir des écoles séparées juives (ce qui ne fut jamais fait, malgré l'établissement d'une commission scolaire), les enfants juifs pouvaient être admis dans les écoles rurales protestantes comme une «grâce» et avaient le droit d'être admis dans celles de Montréal, on pouvait les exempter de l'étude du Nouveau Testament, et enfin la Commission protestante s'engageait à ne pas discriminer à l'encontre des enseignants juifs, promesses qu'elle ne tint semble-t-il qu'après la Seconde Guerre mondiale. Ce n'est qu'en 1971 que le jugement de 1927, inscrit dans une loi passée par l'Assemblée nationale en 1931, fut renversé et que les clauses discriminatoires de cette décision furent abolies.

De cette présentation cursive des problèmes d'éducation des Juifs au Québec, il nous semble falloir retenir quelques aspects: d'une part, l'emploi d'arguments judiciaires et constitutionnels; d'autre part, le fait que les disputes ont surtout mis en cause certains groupes de la communauté juive et la Commission des écoles protestantes de Montréal. Quoique aucune preuve directe ne soit disponible, il semble qu'un certain antisémitisme et la peur de perdre le contrôle de cette institution aient animé les commissaires protestants. Il faut aussi sans doute remarquer que les Juifs, malgré la volonté d'une grande majorité d'entre eux de s'intégrer à la société d'accueil, étaient souvent vus, du début du siècle à la Seconde Guerre mondiale, comme un groupe «dangereux», et souvent «communiste»*. L'une des autres conséquences du traitement discriminatoire vis-à-vis des Juifs a été la création par ceux-ci d'écoles, d'abord afin d'offrir un enseignement religieux et culturel que le système protestant n'offrait pas à ses élèves juifs, puis d'écoles à plein temps où judaïsme et excellence seraient conjugués; il faut encore souligner que ces écoles diffèrent quant à leurs histoires, leurs options idéologiques et religieuses, et que toute la communauté n'est pas unanime à les soutenir.

---

* Il faut souligner, par exemple, que certains syndicats de travailleurs, très à gauche, furent créés par des Juifs et représentaient la main-d'oeuvre ouvrière juive travaillant, par exemple, dans l'industrie du vêtement. Les Juifs montréalais créèrent aussi des institutions, dont certaines peuvent être considérées comme d'extrême gauche, telle, par exemple, à l'origine, la Jewish Public Library.

L'éducation des enfants des minorités ethniques du Québec n'a donc semblé «faire problème» que lorsque certaines instances de ces minorités les définissaient comme tels. Ces groupes minoritaires ont parfois pu obtenir ce qu'ils considéraient comme à leur avantage, comme par exemple d'envoyer leurs enfants à l'école anglaise; ils ont parfois échoué, comme dans le cas de l'enseignement dans leur langue au sein du système scolaire public car cet enseignement, bien que prodigué, n'avait semble-t-il pour but principal que de faciliter l'apprentissage de l'anglais ou du français. Enfin, comme dans le cas des Juifs, les minorités ethniques réussirent rarement à combattre les pratiques discriminatoires. Il faut noter cependant l'absence de l'intervention de l'État dans ces matières, les problèmes étant définis par les groupes minoritaires eux-mêmes, le plus souvent, et donnant lieu à des luttes entre des instances représentant le groupe français dominant, comme par exemple les tractations entre la Commission des écoles catholiques de Montréal et les groupes réclamant une éducation en anglais pour leurs enfants, ou parfois des instances issues du groupe anglophone socialement dominant, telle la Commission des écoles protestantes de Montréal dans le cas des Juifs. Même si, dans ce dernier cas, des lois furent passées par l'Assemblée pour tenter de régler certains litiges, ces lois ne furent que le résultat de tractations entre Juifs et protestants, ou des réponses à des jugements constitutionnels, et non l'expression directe de la volonté politique de l'État du Québec. Cette absence du rôle de l'État nous semble due à plusieurs types de facteurs. D'une part, les problèmes des «minorités» n'intéressaient sans doute que très peu la majorité canadienne-française, sauf dans les cas où ces groupes immigrants entraient directement en compétition avec elle, cas relativement moins fréquents avant la Seconde Guerre mondiale en raison d'une certaine division ethnique du travail. Au groupe britannique se voyait dévolue la tâche d'intégrer et contrôler les immigrants non catholiques. D'autre part, le système scolaire québécois était alors caractérisé par une décentralisation et un pouvoir certain des «élites» locales et par un certain pouvoir du surintendant, fonctionnaire non responsable devant l'Assemblée; l'intervention de l'État y était donc indirecte, rare et difficile, (le ministère de l'Éducation étant créé en 1964), et de plus l'éducation était sans doute perçue par nombre de groupes et d'individus comme un domaine délégué soit à l'Église soit à des groupes de notables locaux. Quant aux groupes d'origine immigrante, ils étaient souvent perçus comme étrangers dangereux, sans que ces caractéristiques exigeassent la plupart du temps l'intervention de l'État. Laissés à eux-mêmes, ces groupes tentèrent alors d'obtenir du système scolaire ce qu'ils estimaient être la meilleure éducation possible pour leurs enfants.

De la Seconde Guerre mondiale aux années soixante: Définitions des problèmes par les groupes minoritaires eux-mêmes

Après la Seconde Guerre mondiale, l'immigration au Québec changea de caractéristiques. Tout d'abord, des réfugiés, et en particulier des Juifs survivants des camps de la mort et à qui on avait refusé l'entrée durant la guerre et des personnes déplacées durant la guerre, arrivèrent au

Canada. Après cette première vague, les besoins en main-d'oeuvre de l'économie et les migrations en chaîne à partir de certaines régions amenèrent l'immigration accélérée de groupes d'Europe du Sud (Italiens, Grecs et Portugais surtout). Enfin la fin des années soixante fut marquée par l'entrée de groupes à qui on avait jusque-là interdit la venue, à savoir des Noirs originaires des Antilles anglophones et des Chinois, travailleurs (et surtout travailleuses) non qualifiés ou au contraire professionnels dont avait besoin la société canadienne, et qui se voyaient refuser l'entrée de la Grande-Bretagne, ancienne métropole coloniale et lieu d'émigration de ces groupes avant 1964. D'autres groupes, tels des Indiens et des Pakistanais et des Juifs séfarades, souvent d'ailleurs francophones et originaires d'Afrique du Nord, des Haïtiens, et des réfugiés du Sud-Est asiatique et d'Amérique latine, les rejoignirent, les lois et les pratiques des agents de l'immigration étant devenues moins discriminatoires. Ces vagues migratoires changèrent la composition ethnique de certains quartiers, en particulier à Montréal, et la population de certaines écoles. Certains enfants nouveau venus présentèrent des «problèmes» que l'on pourrait qualifier de «techniques» ou de strictement «éducatifs»: problèmes d'adaptation, d'échec scolaire et d'abandon. Ces problèmes existaient sans doute aussi auparavant, mais nous tenterons dans une première partie de trouver des indices de leur reconnaissance, surtout à la fin des années soixante, et d'examiner par qui et de quelle façon, ces problèmes ont pu être définis. Ces questions ne furent cependant débattues que par les spécialistes de l'éducation et les groupes minoritaires eux-mêmes, sans qu'il n'y ait d'intervention au niveau de la société globale et de l'État. Au contraire, la fin des années soixante et les années soixante-dix sont une période où, pour des raisons tenant à l'évolution du Québec et à sa politique linguistique, les groupes ethniques non francophones deviennent, pour des raisons démographiques et sociales, des enjeux et où l'État intervient dans le champ du choix de la langue d'enseignement et, plus indirectement, dans celui des langues et cultures d'origine. Nous tenterons de démontrer cette intervention et d'offrir certains éléments explicatifs.

L'examen de certaines pratiques et politiques des commissions scolaires indiquent que, à la fin des années soixante, l'éducation des enfants d'origine immigrante présente des «problèmes». Avant cette période, certaines pratiques mises en place de façon informelle après la Seconde Guerre mondiale, visaient surtout à apprendre aux enfants la langue de l'école. Ainsi, par exemple, certains administrateurs groupaient les enfants allophones, afin de permettre à un enseignant de leur enseigner la langue, surtout dans le système anglo-protestant. Les élèves en difficulté étaient parfois aussi retirés de la classe temporairement et confiés à des spécialistes, afin de les aider à résoudre leurs problèmes de nature linguistique ou leur retard scolaire. Ces pratiques étaient cependant tout à fait informelles, jusqu'à l'établissement officiel des classes d'accueil en 1969. Dans les années soixante-dix, certains programmes d'aide aux groupes défavorisés furent aussi utilisés dans certaines écoles pour apprendre aux enfants l'anglais ou combler leur retard scolaire. Ces différentes pratiques, non reconnues au niveau de la plupart des commissions scolaires, nous paraissent avoir été des arrangements offerts (ou au moins permis) par les administrateurs de l'école, en réponse à des problèmes de type technique perçus

par les enseignants. Il fallait ainsi «aider ces enfants», dont les problèmes étaient des problèmes dus à certaines différences culturelles, peut-être, mais surtout à un retard linguistique et à la pauvreté du milieu d'origine; l'aide devait donc être de nature éducative, offrant souvent «plus de...» plutôt qu'un type d'éducation différent. La plupart du temps, l'école, c'est-à-dire l'administration et les enseignants, définirent les «problèmes»: leur définition fut de type «technique», c'est-à-dire qu'ils promurent une construction de ce qui était le problème en fonction de solutions possibles dans le cadre de l'école, sans que leur compétence professionnelle et leur rôle ne fussent mis en jeu. Dans certains cas, les communautés ethniques furent consultées, mais sans que leur rôle ne modifiât beaucoup la définition du problème et des solutions possibles; certaines circonstances particulièrement critiques entraînèrent une participation des groupes impliqués: le cas de l'éducation des Noirs anglophones dans le système anglo-protestant de Montréal, celui des Grecs dans ce même système, à la fin des années soixante et, plus récemment, celui des Haïtiens dans les écoles catholiques françaises. Nous allons tenter d'expliquer ces cas.

La fin des années soixante peut être caractérisée comme la période d'apparition d'un «problème» immigrant dans les écoles anglaises de la Commission des écoles protestantes de Montréal. Dans certains quartiers pauvres, des conflits raciaux opposèrent élèves blancs et noirs. Certains individus et groupes de la communauté noire accusèrent l'administration de certaines écoles, certains enseignants, mais surtout le niveau central d'être racistes et discriminatoires, et, par exemple, de ne pas punir les remarques péjoratives faites à l'encontre des enfants noirs, de placer ces enfants dans des classes pour enfants retardés mentaux, en raison de retards scolaires dus à des différences dialectales ou des différences quant à l'expérience scolaire dans le pays d'origine*. L'éducation pour les Noirs anglophones originaires des Antilles, du Canada, ou des États-Unis, a joué un rôle majeur et a souvent été perçue par le groupe comme à la fois l'un des lieux de moindre discrimination et l'instrument d'une certaine mobilité sociale qu'il leur était souvent impossible d'atteindre autrement. Au sein de la communauté noire, se trouvaient des individus, souvent membres du Negro Community Center, centre de services sociaux pour une grande partie de la communauté noire québécoise depuis plus d'un demi-siècle et, à partir de la fin des années soixante-dix, du Québec Board of Black Educators. Ces intervenants de la communauté elle-même avaient souvent la même formation professionnelle que leurs interlocuteurs de la Commission; cependant des différences idéologiques se firent jour. En 1974,

---

* Ainsi, par exemple, des enfants antillais ont pu être accusés d'être «retardés mentaux», car, suivant les normes de conduite des écoles de leur pays d'origine, ils restaient silencieux et immobiles durant les cours. Très souvent ces enfants, voulant imiter leurs camarades canadiens, mais sans connaître les limites des activités et de la participation, sans comprendre les normes cachées du système, étaient caractérisés quelques mois après comme indisciplinés.

la Commission créa un Ad Hoc Committee on Personnel Practices as They Relate to Racial and Minority People's Issues *qui dans un rapport de 1975 recommanda que des enseignants appartenant à des groupes minoritaires fussent engagés et que des classes d'accueil pour les élèves parlant le dialecte antillais fussent ouvertes. De plus certaines directives soulignèrent que, au sein des programmes définis par le Ministère, il fallait souligner la valeur et l'apport des différentes minorités, et en particulier des minorités raciales. Les suggestions de certains éléments radicaux, qui voulaient créer un institut d'éducation primaire pour les élèves noirs seulement, afin de faciliter leur adaptation, furent repoussées devant l'opposition de la majorité de la communauté, pour qui un tel institut équivaudrait à la création d'une école racialement ségréguée. En 1969, la Commission créa aussi un poste d'agent de liaison noir (Black Liaison Officer) dont le rôle est de servir de lien entre l'école, la Commission, les parents et la communauté. En 1976, la Commission créa aussi des classes d'accueil pour les immigrants anglophones (lire surtout antillais) visant à faciliter leur intégration**.

Un autre groupe d'origine immigrante commença à faire problème pour la Commission des écoles protestantes de Montréal à partir des années soixante, les Grecs. À la fin des années soixante, la majorité des 6 000 enfants d'origine grecque de la Commission, souvent issus de familles pauvres et représentant la première génération née, ou éduquée, au Canada, était définie comme en situation d'échec ou de retard scolaires, ou comme présentant des problèmes de discipline. Au sein de la communauté grecque, d'origine ancienne mais dont la taille commençait alors de croître rapidement, l'institution «parapluie» de la Kinotis (communauté), qui regroupe toutes les autres institutions, mais surtout un groupe spécialisé dans les problèmes éducatifs des enfants du groupe, la Hellenic Federation of Parents and Guardians, «Fédération hellénique des parents et tuteurs», ainsi que certains membres de groupes de gauche et de la Fédération des travailleurs grecs, exigèrent que la Commission se préoccupât de ces problèmes. La Commission créa un poste d'agent de liaison grec (Greek Liaison Officer), pour servir de lien entre la communauté et l'école et tenta de placer dans ses écoles à forte population grecque les quelques enseignants de cette origine ethnique dont elle disposait et qui le souhaitaient. Il faut donc souligner ici que la Commission répondit encore une fois aux demandes de la communauté minoritaire, et que la définition acceptée et les pratiques qui en découlèrent furent de type «technique», impliquant des pratiques d'enseignement et le personnel de la Commission. Ces pratiques ne satisfirent sans doute pas tous les membres du groupe qui, lorsqu'ils en avaient les moyens, envoyèrent leurs enfants dans les écoles privées grecques, dont la qualité s'améliora en raison des subventions du ministère de l'Éducation dans le cadre de la Loi d'aide à l'enseignement privé et aussi en raison de changements politiques et sociaux au sein de la communauté.

---

* Ces classes d'accueil furent supprimées en droit après le vote de la Loi 101.

Un troisième cas de «découverte» récente d'un problème éducatif est celui des élèves d'origine haïtienne. La première vague d'immigration en provenance de la «Perle des Antilles» était surtout formée de professionnels, dont les enfants eurent sans doute parfois à souffrir de racisme mais dont le niveau économique et culturel permit une intégration assez facile. Les vagues suivantes cependant furent formées de personnes souvent unilingues créolophones ou ne maîtrisant que très peu le français, dont le niveau d'éducation était très faible, sinon inexistant. Les enfants de ces derniers immigrants, fréquentant souvent des écoles pauvres dans les quartiers populaires où ils habitent, furent en butte à des difficultés d'apprentissage importantes, d'une part, et souvent au racisme de leurs condisciples blancs, racisme auquel ils répondirent parfois par une certaine ségrégation volontaire, qui les fit accuser de refuser de s'intégrer... Au sein de la communauté haïtienne, divers groupes se préoccupèrent de ces problèmes, en particulier le Bureau de la communauté chrétienne des Haïtiens de Montréal, la Maison d'Haïti et le Centre haïtien d'information et d'orientation scolaire (C.H.O.I.S.), spécialisé dans les problèmes d'éducation. Certains de ces groupes ouvrirent des cours afin de permettre aux enfants haïtiens de mieux maîtriser le français, combler leur retard scolaire et/ou conserver leur culture et identité d'origine. Ils firent aussi pression auprès des commissions scolaires francophones concernées. Certains administrateurs avaient d'ailleurs déjà présenté certains problèmes, tel en 1977 Viateur Ravary de la Commission des écoles catholiques de Montréal ou, plus récemment, des auteurs de notes et rapports à la Commission Jérôme-Le Royer mais sans que ces rapports aient eu beaucoup d'effet sur les programmes et pratiques de ces écoles. Ici aussi, la communauté ethnique elle-même a été l'instrument principal de définition du problème; il nous semble pourtant que son succès n'a peut-être pas été aussi marqué que celui des Noirs anglophones et des Grecs avec la Commission protestante. Très peu a été réalisé dans le cadre des écoles francophones catholiques pour résoudre ces problèmes, et la définition donnée a, encore une fois, été de type «technique»: il faut apprendre le français à ces enfants et tenter de combler leur retard scolaire, tâches «scolaires» traditionnelles, tout à fait possibles dans le cadre de l'école, et qui ne supposent pas de changement «culturel» ou social. Par contre, le problème du racisme au sein des écoles semble être occulté (consciemment ou non, nous ne pouvons l'évaluer ici) par les administrations scolaires et les instances régionales ou centrales du ministère.

Dans les trois cas généraux que nous venons d'évoquer, nous pouvons souligner encore une fois le rôle des communautés ethniques minoritaires elles-mêmes dans la mise à jour et la définition des problèmes concernant l'éducation de leurs enfants au sein des écoles publiques. La réponse des diverses commissions scolaires nous paraît avoir été surtout de type «technique», ne remettant pas en cause la façon dont ces enfants peuvent être considérés à l'école de façon globale et ne faisant qu'adapter certaines pratiques quant à leur personnel et leurs programmes, de façon limitée. Il n'y a quasiment pas d'intervention du ministère de l'Éducation, du pouvoir politique ou de l'État québécois jusqu'à la fin des années soixante; cette intervention ne se produit que lors du passage de certaines législations linguistiques concernant la société québécoise dans son ensemble, et ayant pour origine les actions et demandes de la majorité francophone.

Nous allons examiner comment cette intervention de l'État a complètement modifié la situation, les diverses initiatives n'étant plus le fait des minorités ethniques, ces dernières ne faisant que répondre aux décisions venant du niveau politique.

Depuis les années soixante: Intervention de l'État québécois, législation linguistique et idéologie nationale

Les années soixante au Québec furent marquées par une intervention de l'État québécois pour effectuer un «rattrapage» économique et social par rapport au reste du Canada. En éducation, les grandes réformes de la Révolution tranquille eurent pour but une modernisation des divers systèmes et tentèrent d'offrir une certaine égalité des chances; les enfants des groupes minoritaires, comme les autres Québécois, profitèrent sans doute de ces mesures, comme par exemple de la création des polyvalentes, de la meilleure qualification des enseignants, ou de l'aide apportée aux groupes défavorisés, mais ne formaient pas un groupe cible. Au contraire, les différentes législations linguistiques votées depuis 1969 au Québec ont, dans certains domaines et en particulier en éducation, visé les groupes minoritaires d'origine immigrante afin de les obliger à suivre l'enseignement des écoles françaises. Cette intervention de l'État doit être examinée dans le cadre global de la redéfinition de la société québécoise comme française et nationale, ce qui permet aussi de comprendre pourquoi, depuis 1979, des mesures supplémentaires et des politiques spécifiques concernant les minorités ethniques ont pu être mises de l'avant, liées et complémentaires à la politique linguistique.

À la fin des années soixante, un certain nombre de rapports et de commissions officielles avaient souligné, dans l'ensemble du Canada tout comme au Québec, le statut dominé de la langue française et du groupe francophone dans son ensemble, situation sans doute ancienne mais dont l'injustice paraissait flagrante aux francophones nouvellement éduqués et souvent nationalistes. Les immigrants et les minorités jouaient d'ailleurs dans ce contexte un rôle particulier puisque, pour des raisons institutionnelles, des raisons tenant au prestige de l'anglais, et des raisons purement économiques, ils rejoignaient en général la communauté anglophone.

De plus, ces nouveaux venus et les minorités étaient, en raison de leur fort taux de natalité et au contraire de la fin de la «revanche des berceaux» des Canadiens français, l'un des seuls facteurs de croissance démographique au Québec. Il était donc perçu comme particulièrement important qu'ils aillent rejoindre les francophones, le système éducatif et le monde du travail étant les deux moyens à cette fin.

La première législation linguistique ayant affecté l'éducation fut passée en 1969. La Loi 63 constituait une réponse à la crise politique qui avait secoué la banlieue montréalaise de Saint-Léonard. Dans cette ville, une nouvelle commission scolaire, composée en majorité de

francophones, avait tenté de faire de toutes les écoles des écoles françaises et avait rencontré l'opposition du groupe italien, numériquement important. Après de multiples affrontements, le gouvernement intervint afin de confirmer le libre choix de la langue d'enseignement dans les écoles publiques; cette législation confirmait donc une victoire partielle des minorités. Cependant, elle exigeait aussi un meilleur enseignement et l'obligation de connaître le français pour tous les enfants fréquentant les écoles publiques québécoises.

La première législation linguistique d'importance, cependant, nous paraît être la Loi 22, votée en 1974. Cette loi fait du français la langue officielle du Québec et tente de promouvoir son usage dans tous les domaines de la vie courante, mais en particulier dans le monde du travail et en éducation. Selon la Loi 22, seuls les enfants qui maîtrisent l'anglais peuvent avoir accès à l'école publique anglaise. La loi prévoyait ainsi que les enfants immigrants seraient testés, afin de déterminer s'ils avaient une connaissance de l'anglais. Ces mesures furent très impopulaires au sein de la communauté anglophone et des groupes minoritaires: certains considéraient, par exemple, que des tests de connaissance linguistique étaient impossibles à faire passer à des enfants de six ans; selon d'autres, ces tests traumatiseraient les enfants. De plus, les commissions scolaires devaient élaborer et faire passer ces tests, et de grandes inégalités quant à ces pratiques existaient. Certains groupes, favorables à la Loi 22, soulignèrent que les commissions anglaises refusaient peu d'enfants et violaient l'esprit de la loi.

La Loi 22 ne fut en vigueur que quelques années, remplacée par la Loi 101, la Charte de la langue française, votée en 1977 et qui reprend, amplifie et modifie la législation précédente. En matière d'éducation, la Loi 101 restreint l'accès à l'école anglaise aux enfants qui la fréquentaient au Québec au moment du passage de la loi, ou y avaient un frère ou une soeur aînés (sic), ou dont le père ou la mère a reçu son éducation primaire en anglais au Québec, ou hors du Québec à condition qu'il ou elle fussent (sic) domicilié au Québec en 1977. La loi permet aussi des exceptions en cas de résidence temporaire d'un enfant au Québec, mais elle vise surtout à réserver l'école anglaise aux membres de la communauté anglo-québécoise et à diriger les enfants des nouveaux immigrants et des minorités non anglophones vers l'école française. La Loi 101, tout comme la Loi 22 auparavant, fit l'objet de vives oppositions au sein de la communauté anglophone, car elle la prive de l'apport démographique des minorités et limite son pouvoir social dans de nombreux domaines.

Examiner le pourquoi de la législation linguistique québécoise et ses conséquences possibles exigerait de faire une histoire sociale et politique du Québec contemporain mais il faut souligner que, en éducation comme dans d'autres domaines de la vie sociale, cette législation a eu pour but principal de promouvoir le groupe français, les minorités ethniques n'ayant plus aucune initiative quant à la façon dont le problème de la langue d'enseignement pouvait être défini et résolu. Touchant directement les minorités allophones, ce problème a été défini comme politique et réglé par l'intervention de l'État sur laquelle ces minorités ont peu de prise possible en raison

de leur nombre limité et, d'un point de vue électoral, de leur concentration géographique relative qui ne leur permet que rarement de faire élire des députés de leur choix. Elles se sont ainsi trouvées prises au sein d'un jeu de pouvoir entre différents groupes, et particulièrement face à une nouvelle classe moyenne issue des réformes de la révolution tranquille tentant de déplacer les anglophones.

L'intervention de l'État québécois vis-à-vis des minorités ne se fit pas uniquement sur le plan linguistique. Un certain nombre de mesures et d'énoncés de politiques sociales visèrent à intégrer les minorités à la société québécoise. En éducation, les classes d'accueil eurent pour but principal d'apprendre le français aux nouveaux venus; cependant des programmes furent établis dans les écoles afin d'y apprendre leur langue d'origine aux enfants de certains groupes, le projet PELO*. Mais surtout, au niveau d'énoncés de politiques sociales globales, le rôle des minorités fut reconnu dans divers documents tels La politique québécoise du développement culturel, ou Autant de façons d'être Québécois. Sur le plan symbolique, le nom du ministère de l'Immigration fut changé pour celui de ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. Des subventions modestes sont parfois accordées afin de permettre à certains groupes ethniques d'initier ou continuer leurs activités. Ces politiques nous semblent explicables de différentes façons. D'une part on trouve dans le monde entier un certain «retour à l'ethnicité». Les groupes ethniques minoritaires réclament d'être reconnus et n'ont plus honte de leurs différences, ils la revendiquent même parfois. Ces groupes demandent aux instances étatiques une même reconnaissance au nom des droits de la personne et de la valeur de la diversité sociale et culturelle. Dans le cas de groupes d'origine immigrante, un phénomène de génération joue parfois un certain rôle: la deuxième ou la troisième génération tente parfois un retour aux racines et à la culture d'origine, parfois objet de fantasmes et totalement reconstruite. On trouve ainsi au Québec, tant au niveau de la vie de certains groupes qu'à celui, par exemple, de la recherche sur ces groupes, un intérêt marqué pour les minorités ethniques, intérêt encouragé par différentes instances de l'État québécois, mais intérêt très récent. D'autre part, le niveau fédéral canadien a adopté en 1971 une politique officielle dans un cadre bilingue, politique que plusieurs provinces ont, elles aussi, adoptée. Cette politique a parfois été décrite comme une tentative de satisfaire les groupes ethniques de l'Ouest du Canada et leur faire accepter certaines mesures, telle la Loi fédérale sur les langues officielles de 1969; elle reflète aussi le pouvoir démographique et politique des groupes d'origines autres que britannique ou française. Le Québec, quant à lui,

---

* Le PELO est un programme qui a lieu dans les écoles publiques. En 1982-1983, les cours d'italien étaient suivis par 1 195 élèves, ceux de portugais par 293 élèves, de grec par 122 et d'espagnol par 1 629. Il faut noter que ces cours ont lieu dans le cadre scolaire, et que certains groupes ethniques préfèrent leurs propres écoles du samedi ou du dimanche, liées à la communauté (cela semble être le cas des Grecs, par exemple).

refuse la notion de «multiculturalisme» mais a souligné que la culture française doit devenir la «culture de convergence» de la province, tout en reconnaissant et favorisant l'épanouissement des cultures minoritaires; si l'énoncé philosophique est différent de la notion fédérale du multiculturalisme, on peut noter que, sur le plan de la pratique, les programmes d'action mis en place sont similaires, et qu'il existe peut-être une compétition latente entre les niveaux fédéral et provincial dans ce domaine. Il nous semble enfin, et peut-être surtout, que différents énoncés issus de plusieurs instances de l'État québécois, tels les ministères de l'Éducation, des Communautés culturelles et de l'Immigration, et surtout le ministère d'État au Développement culturel, servent à établir que cet État représente tous les Québécois, et non le seul groupe d'origine canadienne-française. Cette inclusion des minorités ethniques peut être interprétée ainsi en fonction d'un projet nationaliste qui inclut toute personne vivant sur le territoire du Québec, territoire national. Le Québec a ainsi la plupart des caractères d'un État souverain, si ce n'est justement la souveraineté politique. L'inclusion des minorités au sein de la société québécoise, et l'attention récente que leur porte l'État québécois renforcent ainsi indirectement l'idée d'une société nationale souveraine, même si nombre de membres des minorités ne partagent pas ces vues.

Cet examen cursif des problèmes éducatifs des enfants des groupes minoritaires d'origine immigrante au Québec nous semble bien prouver que, en éducation comme dans les autres domaines de la vie sociale, différents groupes parviennent à définir une situation comme problématique en fonction de leurs perceptions, mais surtout de leur pouvoir social. Jusqu'aux années récentes au Québec, les groupes minoritaires ont eux-mêmes souligné les problèmes, et ont agi en relation avec les instances locales du système d'éducation, c'est-à-dire les commissions scolaires. Ils ont d'ailleurs souvent obtenu satisfaction: la Commission des écoles catholiques de Montréal leur a ainsi offert l'enseignement en anglais qu'ils souhaitaient, de peur de l'apostasie. Les Juifs n'ont pas obtenu le même succès, mais ont tenté l'utilisation du système judiciaire; ils ne sont parvenus à se faire véritablement accepter dans les écoles protestantes qu'en un demi-siècle, peut-être en raison d'antisémitisme. Mais le débat eut lieu entre la communauté juive et la Commission des écoles protestantes. Après la Seconde Guerre mondiale, les problèmes d'adaptation et d'échec scolaires des enfants ont été encore une fois définis par les groupes minoritaires eux-mêmes, et les solutions offertes par les commissions scolaires en utilisant une définition technique du problème. Seule la législation linguistique a véritablement montré une intervention intentionnelle de l'État, sans que les groupes minoritaires la réclament et en fonction des vues de la majorité francophone. Parce qu'elle impliquait le devenir global de la société québécoise, et parce qu'elle exprimait les luttes entre différents groupes ethniques, et en particulier certaines des bourgeoisies de ces groupes, cette législation, perçue par certains groupes comme coercitive et par d'autres comme indispensable, a eu au niveau symbolique comme à celui des écoles elles-mêmes, une grande importance. L'intervention de l'État a alors échappé aux groupes minoritaires, en raison de leur peu de prise sur cet État; la majorité des membres de ces groupes aurait sans doute préféré le statu quo mais n'avait plus la possibilité, c'est-à-dire le pouvoir, de faire prévaloir ses vues.

RECHERCHE DE RENSEIGNEMENTS SUR LES DIFFÉRENTES ETHNIES

MODULE 3

Objectifs

- S'informer sur les ethnies en prenant conscience des paramètres culturels.
- Reconnaître les limites de cette recherche de renseignements.

Contenu

1. Différences entre les élèves québécois de vieille souche et ceux d'autres ethnies.
2. Données sur les différentes ethnies.

Modalités

- Exposé, travail en équipes de deux et séance plénière.

Durée:

- 45 minutes.

Matériel requis

- Aucun.

NOTE: Ce module a été élaboré à partir de LEMAY, Denyse, *Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et enseignants du primaire*, Mouvement québécois pour combattre le racisme et Collège Bois-de-Boulogne, Montréal, 1986.

DÉROULEMENT

EXPLORATION

1. **L'animateur demande aux participants, groupés en équipes de deux, de décrire des comportements d'élèves qui les ont surpris ou déroutés.**

2. **Les participants, en séance plénière, tentent de trouver les facteurs pouvant être à la base de telles différences comportementales.**

OBJECTIVATION

3. **L'animateur regroupe les exemples apportés selon qu'ils illustrent des particularités dues à des systèmes scolaires différents, à des traits culturels ou à des conditions de vie propres à chaque ethnie.**

   Les systèmes scolaires diffèrent selon:

   - les méthodes pédagogiques;
   - les matières valorisées;
   - le niveau général de scolarisation;
   - la participation des parents.

   Les traits culturels varient selon:

   - la pédagogie familiale;
   - les valeurs;
   - les règles de politesse.

Les conditions de vie varient selon:

- le temps d'arrivée au Québec;
- les motifs d'émigration;
- les conditions d'immigration;
- la scolarisation;
- le niveau socio-économique.

4. L'animateur fait valoir, du point de vue de l'enseignant, l'intérêt de faire de la recherche sur les diverses ethnies en vue de mieux comprendre ses élèves allophones.

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

5. L'animateur fournit des renseignements sur les différences entre les élèves québécois de vieille souche et ceux d'autres ethnies. Il fait valoir que ces comportements peuvent s'expliquer lorsqu'ils sont replacés dans le contexte global des systèmes scolaires des pays d'origine, des traits culturels propres à chaque ethnie et des conditions de vie des immigrants au Québec.

1. LES SYSTÈMES SCOLAIRES DES PAYS D'ORIGINE DES ÉLÈVES ALLOPHONES PEUVENT VARIER SELON:

a. Les méthodes pédagogiques privilégiées

Au Québec, les méthodes pédagogiques mettent l'accent sur la participation de l'enfant et sur le développement de son autonomie en prenant en main ses propres apprentissages, à partir de ses expériences. L'école favorise souvent l'expression personnelle des besoins et des idées de l'enfant en suscitant des discussions avec les enseignants.

Cette approche éducative peut dérouter beaucoup de nouveaux arrivants, car la réalité scolaire est souvent très différente dans leur pays d'origine où, dans certains cas, l'accent est mis sur le **respect inconditionnel** de l'autorité incarnée par l'enseignant et sur une discipline sévère. Souvent les cours sont magistraux et la mémorisation constitue le procédé pédagogique privilégié.

b. Les matières enseignées et leur valorisation

Au Québec, le système scolaire, au primaire et au secondaire, accorde beaucoup de valeur aux sciences, et beaucoup moins aux sciences humaines. Les mathématiques sont très importantes et deviennent un facteur de sélection et, ces dernières années, l'enseignement du français est de plus en plus valorisé.

Par contre, en Haïti, par exemple, l'accent est mis sur les sciences humaines; les sciences sont moins importantes et, par conséquent, les laboratoires s'y font plus rares. Les objectifs du programme national de français sont différents des nôtres. En effet, l'expression écrite est valorisée plus que l'expression orale, et la créativité de l'élève est moins stimulée.

Dans les pays asiatiques en général, le nombre des matières à l'étude est très varié. L'enseignement des arts est marginal et essentiellement théorique, et celui de la philosophie relève de la famille plus que de l'école.

c. Le taux de scolarisation dans l'ensemble du pays

Au Québec, la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à 16 ans et des mesures concrètes et juridiques ont été mises en place pour veiller à l'application de ce règlement. Ceci a pour conséquence que l'ensemble

de la population est scolarisée et que la plupart des parents peuvent suivre le cheminement scolaire de leur enfant, du moins jusqu'à un certain niveau.

Il n'en est pas ainsi dans plusieurs autres pays du globe. En effet, même si la loi oblige les enfants à fréquenter l'école, aucune mesure n'est prise pour veiller à l'application de la loi. En Jamaique, le taux d'abandon scolaire est de 30 p. 100 au primaire et de 60 p. 100 au secondaire. Au Viêt-nam, 40 p. 100 des élèves ne terminent pas leur cours primaire. En Inde, même si la fréquentation est obligatoire jusqu'à l'âge de 14 ans, 60 p. 100 des enfants abandonnent avant, le taux d'abandon étant plus élevé encore chez les filles.

Tous ces facteurs ont une incidence sur la scolarisation d'un peuple et sur la participation des parents.

d. Nature de la participation des parents

Dans les écoles du Québec, les parents s'engagent dans le travail scolaire de leurs enfants. Ils prennent une part active dans le développement d'habitudes de travail chez leur enfant.

Par contre, dans plusieurs des pays d'où proviennent les enfants migrants, les parents s'en remettent à l'autorité toute puissante du professeur qui est investi d'un pouvoir sans limites. Le taux d'analphabetisme élevé peut être une des causes de ce comportement, mais cela peut s'expliquer également par des différences culturelles liées au statut de l'enseignant dans ces pays.

Dans d'autres pays, par exemple en Corée, à Hong-Kong, en Chine ou au Viêt-nam, certaines couches scolarisées

s'occupent beaucoup du travail de leurs enfants (plus que les parents québécois) en leur imposant une discipline sévère, en décidant de leur orientation, même si cela entraine de lourdes privations.

2. LES TRAITS CULTURELS

Tous les enseignants ont des attentes relatives aux comportements et aux attitudes des élèves et les réponses obtenues leur semblent souvent imprévisibles. Ces divergences sont en général d'ordre culturel.

a. Les approches éducatives prônées par les parents

Au Québec, l'enfant est éduqué selon des méthodes qui peuvent varier, certes, mais qui, dans l'ensemble, encouragent le dialogue avec les parents, en recourant rarement au châtiment corporel.

Il y a cependant des cultures où le châtiment corporel est accepté socialement et apparait comme étant normal: la discipline est alors sévère et l'autorité exige une obéissance sans appel.

Dans certains pays, les parents permettent aux aînés d'intervenir dans l'éducation des plus jeunes et la notion de famille a un sens plus élargi que pour des parents québécois. Outre le père et la mère, elle inclut aussi les oncles, les tantes et les grands-parents.

Pour un Vietnamien, un cousin n'est pas nécessairement le fils d'un oncle; ce peut être ce qui est pour nous un cousin issu de germains, un petit cousin ou même le fils d'un parent déjà éloigné. Il est important de connaitre ces nuances pour mieux comprendre certaines réactions d'élèves et de parents.

b. Les valeurs

Au Québec, comme en Amérique et en Occident, les parents valorisent le développement personnel de leurs enfants; on insiste sur l'affirmation de soi, la réussite individuelle, les choix personnels, etc. Certaines cultures voient au contraire d'un mauvais oeil ces comportements; elles mettent davantage l'accent sur la participation de l'individu au projet de sa famille, de sa communauté et valorisent l'intégration de l'individu à son groupe et un certain oubli de soi face au groupe d'appartenance.

D'autres cultures ne conçoivent pas les mêmes projets pour leurs garçons que pour leurs filles. Ces enfants ne sont pas traités de la même façon, n'ont pas les mêmes tâches, n'auront pas les mêmes destinées et ils n'ont pas les mêmes fonctions à l'intérieur de la famille, de l'école ou de la société.

c. Les règles de politesse

Pour certaines cultures, il est impoli de s'affirmer au détriment du groupe, de s'en distinguer, de soutenir le regard d'un aîné, de poser des questions à un professeur, de demander quelque chose directement à quelqu'un, de toucher la tête de quelqu'un, de serrer la main d'une personne du sexe opposé. Pour les uns, la ponctualité est signe de politesse, alors que pour d'autres, ce ne l'est pas du tout. Dans certaines cultures, un signe du bras tendu, paume tournée vers le haut, est utilisé pour appeler quelqu'un; dans d'autres, ce sera pour appeler les animaux. Ou encore, selon les circonstances ou selon les personnes en présence, on maintiendra une plus ou moins grande distance entre soi et les gens à qui l'on parle.

3. LES CONDITIONS DE VIE AU QUÉBEC

En s'adaptant, et même simplement en subissant les influences du pays d'accueil, les immigrants se trouvent obligés de changer des traits culturels qui leur étaient propres. Ils vont parfois s'attarder à des éléments qui dans leur pays d'origine ne prenaient pas la même importance, allant même jusqu'à leur donner ici une valeur symbolique: leur culture devient presque ainsi une caricature de leurs caractéristiques particulières. Ce processus de changement, de transculturalité et d'adaptation peut être plus ou moins profond, rapide ou facile selon les cas. Les facteurs d'influence à souligner sont:

a. La durée de résidence au Québec

Habituellement, au cours de leurs années d'exil, les immigrants empruntent à la culture d'accueil de plus en plus de nouveaux comportements. Selon que leurs communautés sont installées au Québec depuis plus ou moins longtemps, l'enracinement de celles-ci sera peu ou très prononcé dans des secteurs d'activité variés, dans des services particuliers (écoles, lieux de culte, journaux, etc.) et dans des réseaux d'entraide offerts à leurs compatriotes. Cet apport des communautés déjà implantées facilite l'intégration des immigrants qui, ainsi sécurisés dans leur caractère propre, pourront mieux s'ouvrir à la société d'accueil.

b. Les motifs d'émigration

Selon les raisons qui les ont menés au Québec, ils exprimeront leur volonté de retourner dans leur pays d'origine ou celle de rester, et leur intégration à la vie québécoise dépendra de ce désir.

c. Les conditions d'immigration

Selon qu'ils aient immigré seuls ou en famille, qu'ils aient laissé ou non des membres de leurs familles envers lesquels ils ont des responsabilités, ou qu'ils soient éventuellement venus comme membres dépendants (parrainés), les immigrants auront des comportements différents.

d. Le lieu de résidence

La majorité des immigrants réside dans la région de Montréal, mais lorsqu'ils sont installés ailleurs, leur vie est très différente. En effet, selon qu'ils vivent dans un quartier de la ville - où leur ethnie est concentrée - ou en région où ils seront isolés, leur adaptation à la vie québécoise sera plus ou moins facile.

e. La scolarisation

Les personnes scolarisées, si leurs diplômes sont reconnus au Québec, peuvent avoir plus de facilité à s'intégrer à la vie québécoise. En effet, la culture scolaire, qui a tendance à s'uniformiser partout dans le monde (en dehors des particularismes déjà mentionnés), donne aux immigrants qui la détiennent une porte d'entrée dans la culture d'accueil, sans parler du fait qu'elle favorise souvent, en outre, de meilleures conditions matérielles.

Toutes ces conditions particulières d'immigration teintent d'une certaine façon l'intégration des immigrants à leur nouveau milieu de vie dont l'école fait partie. Par exemple, on peut examiner la participation des parents à la vie de l'école de leurs enfants à la lumière de ces facteurs. Des parents fraîchement arrivés, qui maîtrisent encore mal le français, qui ne comprennent pas bien le système scolaire québécois et même l'interprètent mal, qui

travaillent de longues heures dans des conditions pénibles, qui ont de lourdes responsabilités vis-à-vis leurs familles d'ici et celle de leur pays d'origine, seront peu ou pas enclins à s'engager dans le secteur scolaire. Toutes sortes de mesures devront être prises pour les aider à surmonter chacun des obstacles à cette participation.

6. **Dans un deuxième temps, l'animateur rapporte des exemples concernant les différentes ethnies, tout en expliquant aux participants les écueils à éviter.**

LA RECHERCHE DE DONNÉES SUR LES DIFFÉRENTES ETHNIES.

L'enseignant est amené à se poser plusieurs questions lorsqu'il a parmi ses élèves des enfants d'autres ethnies. Par exemple:

- Qu'ont appris ces enfants, dans leur famille, sur l'attitude à adopter avec une personne qui leur est supérieure, en l'occurrence avec le professeur en classe?
- Que représente pour eux leur «famille»?
- Quel est le mode d'apprentissage privilégié dans leur culture, et comment se sentent-ils dans ce nouveau contexte qui est le leur?

Les réponses seront différentes selon qu'il s'agit d'un Cambodgien ou d'un Salvadorien, et varieront parfois même au sein d'une même ethnie.

Ces interrogations peuvent toutefois amener les enseignants à se poser des questions sur la conception que se font les enfants immigrants de la famille, de l'autorité, de la politesse ou de l'hygiène, entre autres. Ce sont

là autant de sujets qui sont abordés chaque jour plus ou moins directement et qui demandent que l'enseignant se familiarise avec ces diverses façons de faire face à la réalité.

Exemples

Il est intéressant de savoir que:

Pour les Sud-Américains, arriver à l'heure peut être une marque d'impolitesse.

Il est rare que les Vietnamiens fassent des invitations à frais partagés. À moins que le contraire ait été clairement précisé, ils présument que toute suggestion de manger avec eux signifie que vous payez la note. Par contre, si un Vietnamien vous invite, il pourra être offensé que vous offriez de payer votre part.

Cependant il faut toujours nuancer ce genre d'observations, car un Vietnamien peut aussi accepter très vite de partager les frais, sans que cela pose un problème, et un Sud-Américain peut très bien avoir appris très tôt, à ses dépens, l'importance de la ponctualité au Québec.

Voici d'autres exemples de ce type qu'il faut toujours vérifier un à un afin de ne pas généraliser.

Exemples

On peut lire dans *À la découverte de la communauté cambodgienne*, MEQ, 1984, p. 14:

«Tout notre code de politesse se résume en fait à une chose fondamentale: ne pas perdre la face et ne pas la faire perdre à autrui. Pour sauver la face, je me réfugie souvent derrière mon sourire. Bien sûr, je ris et je souris quand je suis contente, mais aussi pour cacher ma tristesse, ma déception, ma colère... ou simplement par gentillesse. Alors, ne vous méprenez pas sur le vrai sens de mon rire.»

Cela peut-il s'appliquer à tous les Cambodgiens? Sûrement pas. Mais il est fort probable que l'on finira par en rencontrer un certain nombre à qui cela s'applique.

Dans *À la découverte de la communauté haïtienne*, MEQ, 1984, p. 5-6, Immacula raconte ceci:

«- Tu vis donc avec tes parents?
Maintenant oui. Cependant, j'ai été trois ans sans vivre avec mes parents. Ils sont partis d'Haïti avant nous, les enfants. Ensuite, ils nous ont fait venir avec ma grand-maman.
- Comment les adultes avec qui tu vis trouvent-ils Montréal?
- Ma grand-mère trouve ça pénible, surtout l'hiver. Elle a froid et ne sort presque jamais. Mes parents travaillent très fort.

> Ils sont partis pendant de longues heures. Mon père travaille très tard le soir et très tôt le matin. Il est chauffeur de taxi. Ma mère revient aussi très fatiguée de la manufacture. Cependant, ils me disent qu'ils sont heureux d'être ici. Nous avons plusieurs choses que nous n'avions pas en Haïti. De plus, mes parents souhaitent que nous nous fassions instruire pour avoir un bon métier.»

Il arrive fréquemment, parmi les Haïtiens, que la grand-mère prenne une grande part de responsabilité dans l'éducation des enfants de ses filles. Rendues ici, certaines Haïtiennes perpétuent cette coutume, quand elles le peuvent. Les enfants passent alors beaucoup de temps avec leur grand-mère et sont très liés avec elle.

Les renseignements sur les ethnies ne dispensent pas les enseignants de bien examiner individuellement chaque cas particulier, mais ils pourront au moins leur «mettre la puce à l'oreille» et les éveiller aux indices de comportements culturels différents.

Il faut donc **éviter de généraliser**, car s'il est vrai que chaque ethnie a une histoire et des valeurs propres, il est également admis que dans tous les pays, l'adhésion aux codes sociaux est variable selon les groupes au sein d'une société (régions, classes sociales, ville par opposition à la campagne).

La distance que les immigrants peuvent prendre vis-à-vis leur culture traditionnelle dépend s'ils sont ici depuis plus ou moins de temps et s'il ont trouvé ou non un intérêt à s'intégrer à la société d'accueil.

Par exemple, les immigrantes et immigrants qui sont partis de leur pays depuis 20 ou 30 ans, qui ont appris la langue du pays d'accueil, qui ont adopté plusieurs de ses valeurs, refusent souvent d'entendre parler des habitudes de vie des gens de leur village d'origine, qui ont aussi changé depuis leur départ.

Tenant compte de tout cela, comment arriver à définir une ethnie, sinon en utilisant prudemment les descriptions qu'on en fait et en vérifiant constamment si elles s'appliquent aux individus qu'on a devant soi.

Il faut donc agir dans ce contexte avec beaucoup de perspicacité et acquérir une attitude d'écoute envers l'autre, en essayant de laisser de côté ses cadres de référence parfois rigides.

Prendre l'habitude de s'intéresser aux différences culturelles peut être une clé dans la recherche de données sur les communautés culturelles.

Il s'agit plus d'acquérir un état d'esprit que de poser des gestes.

> *«Il s'agit ici de quitter son propre point de vue culturel pour s'intéresser à celui des autres. Cela implique de se déstabiliser dans ses certitudes et ses valeurs, de mettre en doute ses points de référence. Cela veut aussi dire de se placer dans une position d'ignorance, donc d'infériorité, par rapport à une autre culture qui nous est inconnue. Malgré leur inconfort passager, ces attitudes mènent à une véritable compréhension d'autres cultures parce qu'elles nous font voir leur propre point de vue.»*
>
> LEMAY, Denyse, *Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et enseignants du primaire*, Mouvement québécois pour combattre le racisme et Collège Bois-de-Boulogne, Montréal, 1986, p. 73-74

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

LES ÉMIGRÉS D'AMÉRIQUE CENTRALE À MONTRÉAL

Salinda Hess, Forces, n° 73, hiver 1986, p. 77.

La conjoncture centraméricaine contraint de nombreuses populations à s'exiler. En effet, un État militaire, c'est le règne de l'angoisse et de l'impuissance. En Amérique centrale, cette situation se perpétue. Des films comme Z *et* Missing *illustrent bien l'atmosphère d'impuissance et de paranoïa des villes, et* El Norte *expose la situation des campagnes: une fois qu'un ami ou un parent disparaît, il n'y a pas d'autre choix, il faut partir.*

Prenons un cas d'espèce: X... est un Guatémaltèque établi au Canada. Dans son pays, ouvrier instruit et qualifié, il s'est trouvé pris entre deux feux au cours d'une grève qui opposait les travailleurs aux propriétaires terriens. Il représentait les ouvriers qui, à force de négociations, ont obtenu une augmentation de salaire. Après la disparition de plusieurs chefs syndicaux et après avoir lui-même échappé de justesse à un enlèvement, il a fui au Mexique puis en Californie. On l'a ensuite aidé à passer au Canada où il a pu s'établir avec sa famille en toute légalité. Mais, pour de nombreux ressortissants d'Amérique centrale, l'arrivée au Canada est encore plus problématique: les ambiguïtés persistantes quant à leur situation, à savoir s'ils ont été contraints à l'exil pour des raisons économiques ou politiques, sont souvent un obstacle à l'obtention du statut de réfugié.

Le Canada reçoit peu de réfugiés d'Amérique centrale venant de la campagne. Ces réfugiés sont plutôt des citadins qui passent d'un milieu urbain à un autre. Ainsi, sur 75 Guatémaltèques et Salvadoriens interviewés dans la région de Montréal en 1984, le niveau d'instruction dépassait légèrement celui de l'école secondaire, même si la majorité d'entre eux vivait au Canada depuis un peu plus d'un an seulement. Il faut comparer ces chiffres à ceux du Guatemala, où 62 % de la population est analphabète (on y parle 22 langues), et du Salvador, où 61 % des ruraux sont analphabètes. De plus, dans ces deux pays, la population est constituée à environ 80 % de petits agriculteurs et de travailleurs agricoles. Cependant, moins de 1 % des immigrants installés à Montréal ont déclaré venir du milieu agricole.

Il semble donc que, de façon générale, les immigrants qui arrivent au Canada sont ceux à qui les ressources et les compétences ont permis de traverser les frontières.

VALEURS FONDAMENTALES ET CARACTÈRES NATIONAUX DES CHINOIS

Kwok B. Chan, Forces, n° 73, hiver 86, p. 62 à 67.

À l'inverse des Américains qui idolâtrent le changement et se projettent constamment dans l'avenir, un avenir envisagé comme toujours meilleur, l'une des valeurs fondamentales des Chinois est leur orientation vers le passé. À travers l'histoire, la Chine a toujours eu l'attitude que ni le présent, ni le futur ne peuvent apporter quelque nouveauté: tout s'est déjà produit dans un passé lointain. En 1961, les anthropologues Florence Kluckhohn et Fred Strodtbeck écrivent ceci: «Un Américain fier de montrer pour la première fois un bateau à vapeur à un Chinois se fit rapidement remettre à sa place: 'Nos ancêtres en avaient il y a deux mille ans'.»

Un tel penchant pour le passé s'explique peut-être par la nostalgie d'une culture et d'une civilisation qui furent d'un raffinement inégalé. Déjà Confucius (551 à 479 av. J.-C.) prônait dans ses enseignements le respect et l'application des traditions, des philosophies et des comportements instaurés il y a fort longtemps. Ces enseignements se retrouvent dans trois concepts très familiers à tout Chinois: suivre le passé ancien; admirer ce passé et chercher à l'égaler; faire revivre ce passé et chercher à y retourner. D'une telle admiration pour le passé, il s'ensuit que le mode de vie idéal est celui des gens âgés, qui plonge dans l'autrefois, un mode de vie qui protège le passé, réduit les changements, et même parfois ramène les gens dans la vie d'antan. En un mot, plus c'est ancien, plus c'est parfait.

Dans une société qui donne entière préséance au passé, la tendance est marquée d'élever les enfants dans le respect des traditions et selon les idées des personnes âgées. Les moeurs anciennes étant les meilleures, les choses vont mal quand les enfants refusent de se plier aux traditions.

Culte des ancêtres et familisme

Le culte des ancêtres et une tradition familiale très forte traduisent toute l'importance qu'accordent les Chinois au passé.

Comme dans les autres cultures, les Chinois se sont longtemps interrogés sur les quatre phénomènes naturels et inévitables de la vie humaine: la naissance, la vieillesse, la maladie, et la mort. À l'éternelle question «Qu'y a-t-il après la mort?», les confucianistes répondent par une

philosophie de l'éternité: on peut assurer sa propre survie et celle des ancêtres en laissant derrière soi une progéniture. Cette croyance et cette tournure d'esprit aident sans doute à réduire la peur et la mélancolie entourant la mort.

Quand vient l'âge de se marier, le Chinois doit fonder un foyer, avoir des enfants et les élever. Cette fonction a deux objectifs: assurer la continuité de sa propre vie et celle des ancêtres; honorer la mémoire de tous les défunts de la famille et pourvoir à leurs besoins matériels et émotifs après leur mort. Toutes ces activités, que ce soit le mariage, la naissance et l'éducation des enfants, la commémoration des ancêtres et le fait de pourvoir à leurs besoins, doivent se faire au sein de la famille et sont considérées comme ses fonctions essentielles.

Aux yeux des Chinois, rien ne saurait être vraiment plus important que de se marier et d'élever une famille. Depuis des temps très anciens, ils consacrent une large part de leur énergie à assurer la survie de la famille et à l'élargir, de façon à perpétuer la lignée.

Lorsque leurs enfants se conduisent mal ou commettent une faute, les parents chinois les accusent souvent de manquer à la piété filiale. Le familisme traditionnel est étroitement associé à la piété filiale, une priorité très souvent mise de l'avant par le confucianisme. Dans une société à dominante familiale traditionnelle, tout Chinois parle de piété filiale et met en pratique cette vertu, d'ailleurs considérée non seulement comme une vertu, mais également comme un code de comportement, un devoir, un rôle obligatoire au sein de la famille.

Dans les rapports interpersonnels à caractère privé, la famille est en soi une valeur absolue: unité collective, elle a préséance sur chacun des individus de la famille. Dans cet esprit de collectivisme, le style de vie d'un individu doit se conformer à celui de la collectivité, sinon il est considéré déviant, sujet à critique et à censure. Les membres plus âgés du clan parental de même que les chefs de famille détiennent, aux yeux de la société et de par la tradition, l'autorité et l'obligation de discipliner les jeunes et de les former. En cas de fautes des enfants, la société jette le blâme sur les parents et les considère responsables. Pour les enfants, suivre les directives des parents et des membres âgés de la famille est une attitude naturelle et bénéfique.

La structure de l'autorité dans une société chinoise est donc hautement stratifiée, hiérarchique et pyramidale, et, à mesure que l'on monte dans l'échelle hiérarchique, tournée vers le passé et aspirant à ressembler au temps jadis. Cette structure repose sur plusieurs données: le respect des connaissances et de l'expérience du passé, la conformité aux normes sociales existantes, de même que la préséance de la collectivité sur l'individu. Ce sont précisément ces valeurs qui définissent, légitiment et règlent les relations mari-femme, gouvernant-gouvernés, parents-enfants, professeur-étudiant. Aux yeux des confucianistes et donc des Chinois, cette structure hiérarchique et cette distribution de l'autorité sont fondamentales pour que règnent l'harmonie et l'ordre dans la société et dans les relations humaines.

LES CULTURES DE L'INDOCHINE, SES VALEURS ET SES STRUCTURES SOCIALES

Kwok B. Chan, Forces, hiver 86, p. 67.

LES LAOTIENS

À l'instar du Viêt-nam et du Cambodge, l'histoire du Laos n'est qu'une longue série de luttes contre l'étranger et de guerres civiles, de troubles politiques et économiques, aggravés par l'incertitude des moussons et les disettes qui s'ensuivent.

Comme les Khmers, les Laotiens pratiquent le bouddhisme theravada qui a inculqué à leur peuple le goût de la paix, le respect de toutes les formes de vie et, par-dessus tout, une attitude tolérante à l'endroit des autres et de leurs modes de vie. Cette douceur, cette tolérance héritée du bouddhisme est la caractéristique principale des Laotiens.

Les Laotiens passent leur vie dans un dense réseau humain formé de familles, des wats, ou temples bouddhistes, et des villages. Vientiane, la ville qui ressemble le plus à ce que l'on entend par ville moderne, est en fait un regroupement de gros villages qui peu à peu se mêlent les uns aux autres. Vivant dans une société éminemment rurale et statique, les Laotiens sont étroitement liés les uns aux autres et font preuve d'esprit de famille, de communauté et de clan. Les individus se perçoivent eux-mêmes, et les uns les autres, comme intégrés à un vaste réseau familial hiérarchisé où les devoirs et charges de chacun sont définis, ce qui leur procure un fort sentiment de sécurité et de dignité. Ces liens sont renforcés par le fait que les Laotiens aiment à vivre nombreux dans un espace restreint, et que les familles s'échangent souvent des visites amicales.

LES COMMUNAUTÉS CARAÏBÉENNES DU QUÉBEC: FIDÉLITÉ AUX ORIGINES ET DÉSIR D'INTÉGRATION

Serge Larose, Forces, n° 73, hiver 86, p. 74 et 75.

La famille antillaise se caractérise par une très grande flexibilité des rôles; plusieurs personnes de la parenté immédiate sont susceptibles de prendre des responsabilités paternelles ou maternelles à l'égard des enfants, notamment la grand-mère et les soeurs de la mère. La socialisation des enfants se fait en général de façon moins permissive que dans la famille nord-américaine; l'accent est mis sur la discipline et le respect des aînés. La famille s'insère dans de

larges réseaux reliant entre elles les principales villes nord-américaines (New York, Boston, Miami, Chicago) et l'existence de ces réseaux facilite la mobilité professionnelle. Cette famille a de plus des obligations financières importantes envers ses membres qui sont demeurés en Haïti; bien que reconnus comme un «devoir» rarement remis en question, ces transferts monétaires pèsent lourd dans le budget des immigrantes et des immigrants.

Cette immigration n'est pas homogène. Les distinctions de classe recoupent des différences régionales qui tiennent autant à l'identité des métropoles européennes qui se sont partagé la Caraïbe durant les siècles derniers qu'aux particularismes de l'histoire de chacune des îles.

Le clivage le plus important est d'ordre linguistique. De 1973 à 1980, les Haïtiens s'orientent vers le Québec dans une proportion de 96 %, ils se concentrent surtout à Montréal où ils forment une communauté de près de 40 000 personnes. Quant aux immigrants en provenance de la Caraïbe anglophone, ils prennent la direction de l'Ontario dans une proportion de 80 %, on les retrouve surtout à Toronto, mais également dans les villes de Kitchener, Waterloo et Windsor; près de 11 % d'entre eux s'établissent à Montréal.

Là où ils coexistent, comme à Montréal, les deux groupes ont relativement peu de contacts entre eux. La segmentation ethnique du marché de l'emploi et du logement entre francophones et anglophones prédétermine leur insertion et ne facilite pas les actions communes. Le fait que les îles de Sainte-Lucie et de Dominique, bien qu'officiellement anglophones, aient en commun le créole n'a pas facilité le rapprochement. Là où la langue maternelle est la même, d'autres différences entrent en jeu: protestantisme (Jamaïque, Barbade) et catholicisme (Trinidad et Guyane); cultures européanisées de la bourgeoisie et des couches moyennes et cultures syncrétiques des couches populaires.

Le souci de revaloriser le pays natal, lié au désir de développer chez les jeunes une image positive de leurs origines, a paradoxalement donné une valeur nouvelle à certaines pratiques dites traditionnelles que beaucoup rejetaient dans leur pays d'origine; ainsi, le paysan et certains aspects de ses pratiques, tels le Vodu et le créole, ont pris une valeur symbolique nouvelle qu'ils n'avaient certainement pas en Haïti.

Les Jamaïcains ont introduit à Montréal le rastafarisme. C'est un mouvement messianique né dans les années 30 qui a fait de Hailé Sélassié le dieu des Noirs venu renverser le monde blanc (Babylone). Dans les années 70, ce mouvement de la négritude active a eu son plus grand porte-parole en la personne de Bob Marley dont on retrouve maintenant la photo chez presque tous les petits dépanneurs «west indian» de l'ouest de Montréal. Le reggae, véhicule privilégié de l'idéologie «rasta» et expression multiforme des conditions de vie populaire, fait maintenant partie de notre univers. Cette musique fusionne plusieurs traditions d'origine tant européenne qu'africaine, notamment celle du «rythm and blues» dont elle a repris l'accentuation syncopée sur les deuxième et quatrième temps, mais avec un tempo ralenti.

LES IMMIGRANTS D'EUROPE CENTRALE ET D'EUROPE DE L'EST: DES CRÉATEURS DE TRADITIONS

Marta Petrusewic, Forces, n° 73, hiver 86, p. 79 et 80.

Déjà, au XIX^e siècle, l'Europe centrale et l'Europe de l'Est avaient été à la source de ce que l'on considérait alors comme une émigration de masse: après la révolution de 1848 en Hongrie et les insurrections de 1830 et 1861 en Pologne, les expatriés d'alors ont rempli les cafés de Paris, de Londres et de Rome et gonflé, partout dans le monde, les rangs des armées de libération, depuis celle de Garibaldi en Italie jusqu'à celle de l'Union, aux États-Unis. Étant donné que les motifs de cette émigration étaient purement politiques, les traditions et les stéréotypes ainsi créés s'en sont trouvés influencés. Ces traditions étaient empreintes d'un romantisme peuplé de complots mystérieux et de généraux-poètes à la fois audacieux, un peu mélancoliques et ennuyeux, mais aussi idéalistes et généralement admirés, quoique non sans condescendance, par les cercles qui leur ouvraient leurs portes.

En Amérique, toutefois, l'image de l'immigrant d'Europe de l'Est se forma plus tard, et dans un sens tout différent. Au cours des premières décennies qui ont suivi la fin du XIX^e siècle, presque dix millions de ces immigrants s'établirent sur le continent américain. C'étaient des paysans qui fuyaient la pauvreté, la pauvreté proverbiale de la Galicie, de la Bielorussie, de la Slovénie et de la Transylvanie. Ceux qui partaient représentaient souvent la première génération de paysans libres (le servage ne fut aboli en Autriche-Hongrie qu'en 1848, en Russie en 1861, en Pologne en 1864). Ils partaient parce que dans leurs villages surpeuplés, ils étaient privés de tout espoir d'un sort meilleur et opprimés par les survivances d'un féodalisme qu'aggravait la rareté de l'argent. Ou bien c'étaient des Juifs du «royaume» mystique de Baal Shem Tov, de ce monde écrasé par la misère rurale, les abus des autorités, les pogroms. C'étaient enfin des jeunes gens qui redoutaient le long service militaire du régime tsariste, ou encore des artisans-villageois ruinés par le développement de l'industrialisation.

Tous ces émigrants étaient gens de campagne et désiraient le rester. Pour eux, le continent américain, plus qu'une terre de liberté, était «la terre» tout court. Durant la ruée vers le Brésil, les immigrants fraîchement arrivés dans ce pays écrivaient à ceux qui étaient restés: «Il y a ici de la terre pour tout le monde». Il en fut ainsi, également, quoique indirectement, durant la période nord-américaine de cette émigration, qui atteignit son sommet aux États-Unis entre 1905 et 1914, puis s'orienta vers le Canada au début des années 1920, lorsque les États-Unis fermèrent leurs portes aux immigrants d'Europe de l'Est. Pour eux, travailler dans les usines et dans les mines signifiait alors économiser assez d'argent pour acheter de la terre, une fois rentrés. En effet, le mythe du retour était fort répandu. Même si seulement 40 pour cent environ des immigrants «retournèrent» réellement, ne serait-ce qu'une fois, tous, à l'exception des Juifs, participaient à ce mythe.

C'est ce type d'émigration, composé de paysans pauvres, profondément attachés à leur monde villageois et à sa religiosité populaire, qui a fourni les éléments de base du stéréotype de l'immigrant d'Europe de l'Est, stéréotype encore répandu en Amérique du Nord. La tradition qui s'est développée à partir de ce type d'immigrant est avant tout folklorique et colorée. Diverses images viennent à l'esprit: le film The Deer Hunter (Voyage au bout de l'enfer), le célèbre orchestre de polkas de Frankie Yankovic, l'uniforme galonné des hussards ainsi que les habits de gala de la noblesse magyare que l'on voit souvent dans les fêtes hongroises, mais qui n'ont rien de commun avec les vêtements paysans que les émigrants avaient sur le dos au moment de quitter leur pays. Cette tradition-ci a des connotations religieuses, ainsi qu'en témoigne le rôle joué par les paroisses ethniques dans la perpétuation de l'identité culturelle. Enfin, cette tradition a tendance à perpétuer les hiérarchies sociales et familiales, ainsi que les vieilles coutumes.

Il y a quelque chose d'irréel dans l'écart qui sépare ce corps de traditions de la réalité des pays d'origine. L'immigrant, qui a perdu tout contact avec la lointaine mère-patrie, a, plus souvent qu'à son tour, tendance à croire en la permanence du «bon vieux temps». Le pays ancestral devient ainsi une abstraction où finit par résider tout ce qui tient lieu de valeurs et de sujets de fierté: la comparaison avec la réalité ne peut qu'engendrer des frustrations.

Les mouvements d'émigration qui suivirent la Première Guerre mondiale, la révolution d'Octobre et la chute du régime communiste de Béla Kun en Hongrie, ne modifièrent pas les éléments fondamentaux de cette nouvelle tradition. Les émigrants de cette période quittaient leurs pays pour des raisons politiques. Ils s'établirent principalement dans les pays d'Europe de l'Ouest, et se rattachèrent ainsi à la tradition du XIX^e^ siècle dont nous parlions plus haut. Une petite fraction de cette intelligentsia progressiste se dirigea vers l'Amérique du Nord, mais, comme elle n'était pas assez nombreuse et que son avenir était incertain, elle n'a pu influencer ni modifier les traditions déjà établies.

La Seconde Guerre mondiale et la période de l'après-guerre ont radicalement transformé la structure sociale de l'émigration en provenance d'Europe centrale et d'Europe de l'Est. Les mouvements des armées ont été, en eux-mêmes, des facteurs majeurs de déplacements massifs des populations. Comment ne pas penser à cet égard aux régiments du général Sikorski ou encore à l'odyssée de l'armée du général Anders qui, partie d'Union soviétique rejoignit les alliés en Afrique du Nord afin d'aller combattre sur le front de l'Ouest? Et que dire également de l'armée hongroise franchissant, en 1944, la frontière autrichienne pour se réfugier à l'Ouest? Après 1945, ces militaires, qui appartenaient en général à la moyenne ou à la haute bourgeoisie, décidèrent pour la plupart de ne pas rentrer dans leur pays. Il s'agissait là non d'une simple émigration, mais d'une sorte d'exil volontaire, dans la conviction que l'Europe du Centre et de l'Est qui émergeait des accords de Yalta ne laisserait aucune place aux aspirations culturelles et politiques d'une bourgeoisie trop identifiée aux régimes politiques antérieurs.

Dans leurs divers pays d'accueil, ces émigrants-exilés jugèrent les traditions établies trop folkloriques et d'inspiration trop paysanne pour s'y identifier. Ils créèrent donc une nouvelle tradition, urbaine, cultivée, politisée, qui reflétait leur origine socioculturelle. On pourrait la décrire comme la tradition d'une «diaspora politique», orientée vers des valeurs et des symboles plus nationalistes que folkloriques.

Pour un grand nombre de ces immigrants, le refus de l'assimilation correspondait à un choix moral et politique. Il ne tenait pas à une difficulté matérielle d'intégration. Cette décision était facilitée par l'espoir mythique d'un retour au pays, qui alimentait à son tour le rêve d'une restauration des régimes politiques disparus.

Quant à l'émigration massive, à motivations politiques, qui a marqué les trois dernières décennies, elle n'a pas fini encore d'inventer ses traditions. Il n'y a pas de doute, cependant, que la plupart de ces immigrants récents sont incapables de s'identifier à la tradition de leurs prédécesseurs, ni dans sa variante rurale et folklorique, ni dans sa variante nationaliste et conservatrice. Des centaines de milliers de personnes ont quitté la Hongrie en 1956, après l'écrasement de la révolution par les troupes soviétiques, la Tchécoslovaquie en 1968 après l'invasion d'août, la Pologne en 1968, également, après le «mini-coup d'État» déclenché par la tendance dure, nationaliste et antisémite du parti communiste, la Pologne encore, en 1981, après la répression dirigée par le général Jaruzelski contre la population et le mouvement Solidarité. La plupart de ces expatriés étaient jeunes, désillusionnés et traumatisés, mais ce n'étaient pas des déracinés. Qu'ils aient été intellectuels, membres des professions libérales, travailleurs manuels, juifs ou non, ils appartenaient à une génération qui, avant de partir, avait eu le temps de façonner une nouvelle entité culturelle européenne. C'est cette identité, fondée sur des valeurs internationalistes, qui a facilité leur intégration (et non leur assimilation) dans les sociétés qui les ont accueillis. Mais, disons-le nettement, leurs vies, nos vies, n'en sont pas pour autant moins mutilées, ni le mal du pays moins lancinant.

Cette immigration, ai-je dit, n'a pas encore créé sa propre tradition. Le processus est cependant en cours, et il est déjà possible d'en déceler certaines tendances. À mon avis, la nouvelle traditron sera centrée sur la primauté d'une entité culturelle «Europe centrale», distincte de l'entité «Europe de l'Est», c'est-à-dire russe. Elle se nourrit déjà de la rencontre entre les civilisations germanique et slave, de la coexistence des religions catholique et protestante, et du développement historique de la notion d'État-nation héritée du modèle ouest-européen. En un sens, c'est Milan Kundera qui a le mieux exprimé ce phénomène.

Une fois qu'elle sera solidement établie, cette tradition constituera certainement l'un des apports les plus enrichissants au cosmopolitisme de notre temps.

(Traduit de l'anglais par Jacques Boizeau)

LA COMMUNAUTÉ ARABOPHONE DU QUÉBEC

Norma Salem, Forces, n° 73, hiver 86, p. 70 et 71.

L'immigration arabe au Québec fait partie des deux grandes vagues d'émigration des pays arabes vers le Nouveau Monde: la vague d'avant 1924 et celle d'après 1962.

À partir du XVII[e] siècle, on trouve des traces d'Arabes établis aux États-Unis. Mais c'est seulement vers 1870, avec l'apparition des navires à vapeur, que s'établissent des communications régulières et que débute vraiment l'émigration des pays arabes vers les Amériques. Cette première vague atteint un sommet au début du siècle. Interrompue par la Première Guerre, elle recommence par la suite au ralenti pour être à nouveau bloquée par des lois discriminatoires au Canada (1923) et aux États-Unis (1924).

Les immigrants arabes viennent surtout de la Grande Syrie d'alors, qui comprend les territoires correspondant actuellement au Liban, à la Jordanie, à Israël et à la Syrie. Il est bien difficile, presque impossible, de connaître avec précision les données chiffrées de cette immigration. D'une part, les autorités ottomanes qui dominent la Grande Syrie interdisent l'émigration, ce qui explique l'absence de registres. D'autre part, ces immigrants sont mal identifiés par les autorités nord-américaines qui ne commencent qu'au début du siècle à les classer séparément sous la rubrique de «Syriens». On estime que plus de 90 % sont chrétiens.

La deuxième vague d'immigration commence après la Seconde Guerre mondiale, mais prend sa véritable ampleur durant les années 60. Elle comprend trois grands courants migratoires:

- d'Égypte, principalement en 1964 et 1968;
- du Maroc, surtout en 1964 et en 1968;
- du Liban, particulièrement à la suite de l'éclatement de la guerre civile en 1976.

Environ 60 % sont chrétiens (35 % catholiques, 2 % protestants et 21 % orthodoxes), 25 % sont juifs et 15 % musulmans.

Une majorité d'immigrants du tournant du siècle se sont lancés dans le commerce en débutant souvent comme colporteurs de menus articles. Très vite, on les retrouve dans l'industrie du vêtement et dans les professions autonomes. Les immigrants des années 60 se caractérisent par leur connaissance du français et par un haut niveau de scolarité; ils débutent (particulièrement ceux d'Égypte) comme docteurs, ingénieurs, comptables et enseignants ou dans la petite et moyenne entreprise (particulièrement ceux du Liban) en ouvrant des boulangeries, épiceries, restaurants et magasins de vêtements.

La majorité des immigrants de la première vague se disaient Syriens et plus tard Libanais, mais entre eux ils s'identifiaient comme awlab arab, fils d'Arabes. La deuxième vague a vécu le colonialisme et les luttes de libération des pays arabes, mais les différents courants présentent des attitudes différentes face au nationalisme arabe. Les Arabes juifs s'insèrent dans les communautés et les institutions juives déjà existantes au pays et s'identifient plutôt comme Juifs. Les Arabes chrétiens et musulmans sont plus ambigus car ils sont tiraillés par différents courants idéologiques, soit religieux (Maronites, Shiites, etc.), soit étatistes (Égyptiens, Libanais, Algériens, etc.), soit culturels (Berbéristes, Phéniciens, etc.). Des différences historiques profondément enracinées les divisent en Amérique du Nord comme dans leur pays d'origine. Il faut noter aussi que l'identité arabe a mauvaise presse et que les stéréotypes anti-arabes ont libre cours en Amérique du Nord. Ces préjugés influent sur les immigrants des pays arabes et beaucoup d'entre eux trouvent plus facile de se présenter sous une autre identité. Néanmoins, la grande majorité reconnaît l'existence d'un patrimoine culturel arabo-islamique commun. Une identité arabe commune, qui constitue un ferment d'unité, commence à se développer parmi les membres de la communauté.

Quelle est donc cette culture que les immigrants d'origines arabes amènent avec eux au Québec? Les identités ethniques sont notoirement difficiles à définir et l'identité arabe l'est plus que toute autre. Écartons tout de suite une définition possible: il n'y a ni citoyenneté arabe ni passeport arabe. Il existe 22 États, de l'Atlantique au Golfe, qui se qualifient d'arabes et qui se regroupent dans une Ligue, mais il n'existe pas d'État arabe unique dont tous les Arabes seraient des nationaux. Bien que la qualité d'arabe n'ait pas de statut légal, elle n'en est pas moins une réalité, une réalité difficile à cerner mais qui se fait néanmoins sentir.

Si l'on demandait à l'une ou l'autre des 170 millions de personnes qui vivent dans les pays arabes pourquoi elle se considère comme arabe, sa première réponse serait qu'elle parle l'arabe, une langue riche que tout Arabe aime. Construite de façon régulière à partir de racines triconsonantiques, la langue arabe se prête facilement à l'harmonie de la rime et du rythme. Elle permet des effets rhétoriques qu'aucune langue indo-européenne ne peut reproduire. C'est pourquoi la littérature arabe est immensément riche en poésie et en prose. La poésie arabe d'Espagne a eu une influence incontestée sur la création de la poésie lyrique de Provence. Il est même possible que le mot troubadour soit dérivé, par le provençal TRoBaR, de la racine arabe TaRaBa qui traduit l'idée de chanson et de joie. La virtuosité de la langue arabe apparaît particulièrement dans le Quran, considéré comme la parole divine révélée au prophète Muhammad.

La personne interrogée sur son identité nous parlerait aussi des trois religions de la tradition monothéiste abrahamique qui ont vu le jour dans le monde arabe: le judaïsme, le christianisme et l'islam. En philosophie, la pensée arabe est le lien indispensable entre l'antiquité et le monde moderne. Loin de représenter une simple courroie de transmission, elle participe à part entière aux grands débats. Qu'il suffise de mentionner deux noms: Ibn Sina (Avicenne, 980-1037) et Ibn Rushd (Averroès, mort en 1198) qui influencèrent les philosophes européens de la Renaissance tels saint Thomas d'Aquin, Spinoza et Bacon.

C'est un philosophe arabe, Al-Farabi (m. 950), qui le premier offrit une explication scientifique de la musique à partir de ses connaissances en physique et en mathématique. Les Arabes ont établi la gamme naturelle et perfectionné plusieurs instruments tels le rebec, la guitare, le luth, le tambour, les tambourines, les castagnettes. Ils ont construit les premiers prototypes du piano et de l'orgue modernes.

La contribution des Arabes aux mathématiques et à l'astronomie est inestimable. On utilise toujours en arithmétique les chiffres et les méthodes de calcul qu'ils ont mis au point. Toutes nos additions, soustractions et multiplications sont faites de droite à gauche, selon la méthode d'écriture arabe. L'algèbre (al-jabr) est une invention arabe ainsi que son application à la géométrie. Les Arabes furent les premiers à utiliser le sinus, le cosinus et la tangente en trigonométrie. En physique, Hasan Ibn Al-Haytham (Alhasen, mort en 1039) a écrit un traité qui devint la pierre angulaire de l'optique. Critiquant les théories d'Euclide et de Ptolémée, il fut le premier à offrir une description exacte de l'oeil, de l'action des lentilles et de la vision binoculaire.

Cet aperçu ne donne qu'une toute petite idée de la richesse de la civilisation arabo-islamique dont les racines, la tradition monothéiste abrahamique et la pensée hellénique, se confondent avec celles de la civilisation occidentale. Les Québécois d'origines arabes ne peuvent qu'en être fiers.

LES ITALIENS ET LES AUTRES EUROPÉENS DU SUD AU QUÉBEC

Paul-André Linteau et Bruno Ramirez, Forces, n° 73, hiver 76, p. 54 et 55.

L'immigration vers le Québec en provenance de l'Europe du Sud a pris une importance considérable au cours des années 1950 et 1960. Auparavant, une première implantation italienne s'était réalisée au début du siècle et avait donné naissance à une communauté bien organisée, comptant 34 000 personnes en 1951. Ajoutons-y un petit noyau d'origine grecque arrivé à la même époque et comptant 3 000 individus à la fin de la guerre.

Après la guerre, c'est une véritable vague migratoire qui se manifeste. Par milliers, les Italiens, puis les Grecs, les Portugais et les Espagnols arrivent au Québec et s'implantent à Montréal. Dans les années 1950, ces Européens du Sud représentent près du tiers des nouveaux venus. À l'heure actuelle, ces immigrants et leurs descendants nés au Québec forment la composante principale de la population non française et non britannique. En 1981, on comptait 163 735 Québécois d'origine italienne, 49 420 d'origine grecque, 27 375 d'origine portugaise et 15 460 d'origine espagnole, représentant ensemble 4 % de la population du Québec; leur poids était plus considérable encore à Montréal.

Au-delà des pays d'origine, quelques traits généraux caractérisent cette immigration. Elle est formée en grande majorité de paysans fuyant les conditions économiques difficiles que connaît alors le monde rural méditerranéen. À l'arrivée, les nouveaux venus occupent les emplois peu qualifiés de l'industrie de la couture et des services et, dans le cas des femmes, de l'industrie du vêtement. Cette immigration se fait en grande partie dans le cadre du régime du parrainage, qui accentue le rôle de la famille comme unité économique et instrument d'intégration. Au prix de sacrifices considérables, et d'un dur labeur auquel doivent contribuer tous les membres de la famille, les Européens du Sud parviennent, après plusieurs années, à améliorer leur situation matérielle et à accumuler des épargnes qui seront investies prioritairement dans l'achat de la maison familiale, perçue à la fois comme instrument de sécurité et symbole de réussite. Dans le cas des Portugais, par exemple, on a souvent souligné les investissements importants dans la restauration des vieux logements du centre de Montréal.

Parfois, ces épargnes permettent aussi la création de petites entreprises dans des domaines assez faciles d'accès. Par ailleurs, les enfants élevés au Québec bénéficient d'une éducation plus poussée que celle de leurs parents, ce qui leur ouvre la porte d'autres secteurs d'emplois comme l'enseignement et, parfois, les professions libérales. Chacun de ces groupes présente des success stories qui illustrent l'émergence d'une nouvelle élite, présente dans les affaires, les professions libérales et même, plus récemment, dans la politique. Ces success stories ne doivent cependant pas faire oublier le fait que la majorité de ces populations sont encore de condition modeste et en quête d'une amélioration de leur situation socio-économique.

Chez tous ces groupes, on note une forte vie associative d'abord centrée sur les Églises, mais qui tend à se laïciser et à se diversifier. Ces groupes manifestent aussi leur présence en des lieux privilégiés de l'espace montréalais où réside une partie de la communauté et où sont situés des restaurants, des magasins et d'autres institutions communautaires.

Alors que les Italiens, les Portugais et les Espagnols ont en commun le fait d'être de religion catholique et de parler des langues latines assez près du français, les Grecs se distinguent à la fois par la langue et la religion, ce qui a probablement accentué dans un premier temps leur isolement vis-à-vis des autres groupes ethniques. C'est toutefois une situation qui tend à se modifier à mesure que les travailleurs s'intègrent à l'économie montréalaise et que les jeunes générations sont formées dans les écoles du Québec.

Tout comme au début du siècle les immigrants juifs avaient investi l'industrie du vêtement, à la fois comme patrons et comme ouvriers, les Grecs de Montréal ont littéralement pris d'assaut le secteur de la restauration qui est maintenant leur château fort et qui fournit de l'emploi à un grand nombre de membres de la communauté. Parmi les Européens du Sud, le groupe italien compte à lui seul pour les deux tiers des effectifs et mérite qu'on s'y attarde un peu plus.

Les Italo-Québécois

Même si la majorité des immigrants italiens au Québec sont venus du sud de l'Italie, en particulier des régions de la Molise, de la Campanie et de la Calabre, l'ensemble du territoire italien a fourni des contingents à la communauté montréalaise. Cette variété se reflète dans l'existence d'environ une centaine d'associations de paesani, regroupant les gens originaires du même village ou de la même province.

À cause de son ancienneté au Québec, la communauté italienne s'appuie d'ailleurs sur un réseau d'institutions solidement établies. Pendant longtemps les institutions centrées sur les paroisses italiennes ont occupé une place considérable dans la vie communautaire, mais au cours des deux dernières décennies une diversification accrue s'est manifestée, en réponse aux besoins plus complexes posés à la fois par la taille croissante de la communauté et par l'interaction avec la société d'accueil.

Comme la plupart des groupes ethniques minoritaires, les Italo-Québécois sont partagés entre, d'une part, la volonté de conserver certains éléments de leur langue et de leur culture d'origine et, d'autre part, le désir de participer comme citoyens à part entière au développement socio-politique du Québec et du Canada.

Le premier objectif se réalise grâce à l'existence d'une vie associative fort animée et au développement d'instruments culturels telles la radio et certaines émissions de télévision en langue italienne, la presse hebdomadaire et diverses manifestations artistiques. Même s'ils n'ont plus la signification d'autrefois, les cafés italiens sont toujours des lieux importants de sociabilité.

Par ailleurs, l'interaction avec la société d'accueil ne s'est pas faite sans heurts. La question linguistique a représenté un point tournant à cet égard. Au cours des années 1960 et 1970, les Italo-Québécois ont été au coeur des débats linguistiques à la fois comme acteurs et comme enjeux, ce qui les a amenés à chercher à mieux définir leur place dans la société québécoise. Le meilleur exemple du résultat de cette crise est la création, en 1974, de la section québécoise des Congresso Nazionale degli Italo-Canadesi. Celle-ci devient le porte-parole politique principal de la communauté et intervient pour défendre les intérêts des Italo-Québécois auprès des gouvernements et face à l'opinion publique.

La dynamique linguistique et culturelle particulière du Québec fait d'ailleurs que les Italo-Canadiens de Montréal conservent beaucoup plus que leurs homologues de Toronto l'usage de la langue italienne à la maison.

La conservation de certains traits culturels ne représente qu'une facette de la réalité, cependant. Car les Italo-Québécois, en particulier les plus jeunes générations, cherchent à s'intégrer aux valeurs et au mode de vie nord-américains. Cette volonté d'intégration se manifeste aussi dans le mode d'implantation sur le territoire montréalais caractérisé par une dispersion résidentielle et l'éloignement des quartiers italiens traditionnels, qui, pendant l'après-guerre, ont été l'épicentre des activités communautaires. Même si de nouvelles concentrations italiennes ont émergé dans des secteurs comme Saint-Léonard ou Rivière-des-Prairies, la population italophone est répartie un peu partout sur le territoire métropolitain.

La tension entre la recherche de l'italianité et la volonté d'intégration s'exprime dans la production artistique récente de plusieurs jeunes poètes, dramaturges, peintres et cinéastes montréalais d'origine italienne. Cette production a véritablement ouvert aux Québécois francophones et anglophones une fenêtre sur l'expérience des Italiens de Montréal, les sensibilisant ainsi à la richesse de la diversité culturelle.

APPRENDRE À ACQUÉRIR UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

MODULE 4

Objectifs

- Acquérir une bonne connaissance des termes relatifs à la dynamique interculturelle d'un groupe.
- Prendre conscience de sa culture en la mettant en relation avec d'autres, à travers les expériences quotidiennes de la situation de classe.
- Se renseigner sur les différences d'ordre culturel.
- Faire l'examen critique de ses propres préjugés et attitudes ethnocentriques.

Contenu

- Développement d'habiletés liées à une compétence interculturelle.
- Rôle de l'enseignant dans un contexte d'ouverture.

Modalités

- Exposé, travail en équipes de trois et séance plénière.

Durée:

- 2 séances de 45 minutes.

Matériel requis

- Annexe 6.

NOTE: Ce module a été élaboré à partir de LEMAY, Denyse, *Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et enseignants du primaire*, Mouvement québécois pour combattre le racisme et Collège Bois-de-Boulogne, Montréal, 1986.

DÉROULEMENT

INTRODUCTION

1. **L'animateur souligne l'importance de développer une compétence liée à la compréhension de la dynamique interculturelle d'un groupe.**

   L'animatrice ou l'animateur fait remarquer que l'étape «recherche de données sur les ethnies» ne touche qu'un des deux pôles de la communication: les élèves de diverses ethnies. Pourtant, dans toute situation de communication, **les deux pôles sont importants**: ils sont tous deux responsables de la communication qui peut s'établir ou non. Les enseignants, l'autre pôle de la communication, doivent aussi prendre conscience de leur rôle dans la situation de communication interculturelle.

   Les participantes et participants sont amenés à devenir actifs dans le processus de communication interculturelle: ils sont émetteurs de messages par leurs vêtements, leurs gestes, leurs attitudes, leurs comportements, bref leur culture. Sans chercher à tout contrôler dans le processus de relation, l'enseignant devrait être sensible aux signaux verbaux et non verbaux qu'il émet et aux interférences possibles dans la communication.

2. **L'animateur, par une série de questions, essaie de faire ressortir dans des situations concrètes de classe les éléments du non-verbal ou du non-dit qui peuvent influencer la situation de communication.**

Exemple

Une enseignante qui se voit contestée dans son autorité parce qu'elle est une femme et que, pour certains élèves de communautés culturelles, la place de la femme n'est pas dans l'enseignement (secondaire surtout), doit être consciente de cette différence culturelle pour pouvoir amener ses élèves à la respecter, en faisant valoir sa compétence à leurs yeux.

Ici, le problème ne se pose pas de la même façon dans le cas où c'est un jeune Québécois qui est insolent envers l'enseignante; il faut tenir compte de variables autres que celles de la situation maître-élèves.

EXPLORATION

3. **En équipes, les participants dressent la liste et décrivent des situations où la culture d'origine peut avoir une incidence sur le rapport maître-élèves.**

OBJECTIVATION

4. **En séance plénière, l'animateur et les participants analysent les causes de ces malentendus et les solutions possibles.**

Les variables à considérer sont:

- le statut de l'école dans le pays d'origine;
- les rôles respectifs des parents dans l'éducation;

- l'importance de la religion;
- la force du règlement et de la loi à l'intérieur des rapports sociaux.

■ L'animateur pourra faire voir que la difficulté, pour les enseignants travaillant dans un contexte pluri-ethnique, vient parfois de l'obligation de s'ajuster à des comportements relevant de valeurs parfois diamétralement opposées à l'intérieur d'un même groupe.

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

5. **À partir du texte: «Développement d'une compétence interculturelle», l'animateur clarifie la question de la relativité des divers codes sociaux et de l'ancrage profond des réflexes culturels.**

DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

a) Clarifier les codes culturels des deux interlocuteurs quand il y a communication interculturelle

On a tendance à penser que les blocages principaux à la communication avec les enfants des communautés ethniques viennent d'une connaissance insuffisante du français de la part de ces enfants. C'est l'une des causes, mais pas la seule. Parfois le blocage peut aussi venir d'une **méconnaissance** des codes culturels réciproques. Pensons à toutes les situations de communication dans une classe et aux éléments **non verbaux** généralement utilisés: les

gestes pour attirer l'attention des élèves, leur faire comprendre de se taire, les appeler à l'avant de la classe, leur manifester une approbation ou une désapprobation, leur témoigner de l'encouragement, les inviter à continuer et bien d'autres. Ces messages non verbaux s'expriment au moyen de mimiques faciales, de mouvements des yeux et des doigts: autant de gestes constituant des codes qui ont telle signification dans notre culture et probablement une autre dans une autre culture. Le langage n'intervient pas dans ces situations et, pourtant, il peut y avoir incompréhension. Il est important de clarifier ces codes, c'est-à-dire de bien les définir auprès des enfants d'autres ethnies et de se renseigner sur les leurs. Clarifier les codes non verbaux devient aussi utile que de s'assurer que les codes verbaux sont bien compris.

Exemple

Rappelons que, pour les Vietnamiens, agiter le bras de droite à gauche sera interprété comme un signe de renvoi, alors que pour nous, c'est un signe de salutation.

Dans un autre ordre d'idées, se tenir par le bras entre hommes (ou encore entre femmes) est pour les Méditerranéens un geste presque naturel qui n'a pas les connotations équivoques que nous lui donnons ici au Québec.

b) Prendre conscience de la culture et de sa relativité

Nous devons faire des efforts pour prendre conscience de notre propre façon de voir la réalité dans laquelle nous baignons depuis notre tendre enfance. Et dans ce but,

il importe de clarifier les codes culturels que nous utilisons et de prendre conscience de notre identité culturelle. C'est le point de départ de la communication interculturelle. C'est aussi une façon d'éviter de se sentir menacé ou envahi par la culture des autres. Nous aurons moins à craindre pour notre propre identité culturelle si nous acquérons une forte conscience de nos différences.

Par ailleurs, il y a d'autres façons de découper la réalité et de la coder: il faut en être conscient quand on essaie de comprendre d'autres cultures. Il faut toujours être prêt à considérer *notre* conception du monde comme *l'une* des nombreuses conceptions possibles.

C'est aussi en étant sensible aux différences qui existent à l'intérieur de sa propre culture, que l'on peut en comprendre la relativité et découvrir ses propres contradictions.

Le texte de Ghislaine Godbout, *Jacques Cartier et l'interculturel* (voir page 120), illustre cette réalité.

Exemple

Pour des francophones, l'usage du «**tu**» et du «**vous**» est très variable. Il diffère en fonction:

1. des origines;
2. des habitudes familiales;
3. de l'âge des interlocuteurs.

Et souvent, cette seule divergence suffira à créer des interférences dans la communication entre deux personnes qui sont censées être de la même culture.

c) Être prêt à s'adapter rapidement à de nouveaux codes

Tout enseignant qui a déjà été dans l'obligation de s'adapter à divers programmes et qui a connu plusieurs écoles, plusieurs directeurs ou directrices d'école, différents modes pédagogiques et différentes terminologies, a ainsi acquis une souplesse dans sa façon de voir et dans son fonctionnement. Cette souplesse, il doit l'utiliser aussi pour s'adapter à la nouvelle population multiethnique qui est celle du secteur de l'éducation interculturelle.

Toutefois, cette nouvelle compétence ne devrait pas devenir réductrice, de telle sorte que des comportements découlant de l'enfance ou de l'adolescence d'un élève issu d'un milieu ethnique pourraient apparaître à l'enseignant comme étant des traits culturels, alors qu'il ne s'agit là que de manifestations différentes de problèmes communs à chacun.

Exemple

Au secondaire, un comportement déviant et choquant d'un élève immigrant peut être dû, non pas à une différence culturelle, mais simplement au fait que ce jeune est en crise d'identité personnelle propre à l'adolescence.

EXPLORATION

6. **L'animateur propose aux enseignants de s'interroger sur le type d'habiletés à développer pour communiquer «interculturellement».**

Dans cette activité, l'animateur cherchera à faire découvrir les pistes de réflexion en vue de redéfinir la fonction d'enseignant dans ce nouveau contexte.

Les pistes suivantes peuvent être exploitées, soit par écrit, individuellement, soit verbalement, en petits groupes, ou encore sous forme de réflexion collective.

1re PISTE

Prendre l'habitude d'étudier sa propre culture et s'efforcer de prendre conscience de ses propres comportements culturels.

Malgré leurs expériences différentes et leurs diverses orientations pédagogiques, comment, de façon générale, les professeurs de l'école réagissent-ils en classe? Plusieurs questions pourront être pour chacun l'objet d'un retour sur ses propres comportements et valeurs vis-à-vis le milieu scolaire:

Quel est mon code de politesse?
Quel est mon seuil de tolérance en ce qui a trait aux odeurs?
Quelle est ma conception de la propreté?
Quels sont les messages non verbaux que j'utilise en classe?
Quel est le rôle que j'attribue aux parents dans l'éducation scolaire?
Quelle conception ai-je de l'intelligence?
Quelles sont les attitudes que je valorise le plus?

Autant de questions que de situations concrètes vécues au cours des années d'enseignement. Cette réflexion peut se faire sur le plan personnel ou au sein de tout le personnel enseignant d'une école. Ces mêmes questions se révéleront alors pertinentes pour étudier la «culture» de l'école. L'enseignant qui aura une bonne perception de lui-même, de ses attitudes, de ses choix et de ses

valeurs sera en position de force dans la situation de communication interculturelle; il aura ainsi déjà fait la moitié du chemin pour rejoindre l'autre.

> **Exemple**
>
> L'enseignant - ou un groupe d'enseignants - sera amené à réévaluer sa conception de la discipline dans une classe (cris, interventions intempestives) et à accepter de travailler selon un autre rythme et dans une atmosphère différente, sans pour autant qu'il s'agisse là de laxisme. Le travail se fera, mais autrement.

2e PISTE

Apprendre à être vigilant par rapport à ses propres préjugés et stéréotypes, ses propres attitudes ethnocentriques et racistes.

Nous devons généralement faire des efforts de conscience pour arriver à comprendre par nous-mêmes les individus que nous rencontrons, indépendamment de ce que notre culture nous a appris à leur sujet. Il faut arriver à voir l'autre pour lui-même et à entrer dans son monde et ses façons de voir la vie. C'est ici que le fait de lire sur les ethnies et d'écouter les gens des autres communautés culturelles revêt toute son importance. Il faut aller au delà de sa propre culture pour adopter de nouveaux points de vue.

Exemples

1. L'odeur de l'ail est-elle agréable?

La plupart d'entre nous trouvent que non, mais plusieurs groupes disent que oui.

2. Tous les élèves d'origine vietnamienne ont de la facilité en mathématique.

N'est-ce pas là une généralisation qu'il faut nuancer?

3e PISTE

Se renseigner sur la réponse inculquée aux enfants dans chacune des cultures.

Qu'est-ce que l'enfant croit devoir faire dans telle situation? Qu'est-ce qu'on lui a appris à la maison? On peut lui avoir enseigné, par exemple, qu'il faut parler tout bas à une personne plus âgée, et toujours en baissant les yeux, tandis qu'à l'école, on lui demande de s'affirmer énergiquement, de dire ce qu'il pense en soutenant le regard des autres. Dans ce cas-ci, les codes sont carrément contradictoires; dans d'autres cas, ils seront simplement différents. Il en revient donc à l'enseignant de connaître les valeurs et le code de politesse appris à la maison et de s'habituer à déchiffrer les signaux non verbaux propres au milieu d'origine.

Exemples

1. **Est-il déplacé de passer la main dans les cheveux d'un enfant?**

Pour certains Cambodgiens, il s'agit là d'une agression.

2. **Est-il impoli de regarder son professeur dans les yeux?**

Certains Vietnamiens disent que oui, mais un Québécois considère que c'est un comportement tout à fait normal.

3. **À l'occasion d'exposés à caractère expressif, l'enseignant devra être sensible au fait qu'il ne peut demander à un jeune immigrant asiatique ou musulman la même spontanéité qu'à un enfant de souche québécoise. Les critères des grilles d'évaluation devront donc être clairement expliqués aux élèves, car il y a ici une double contrainte:**

a. **la communication orale, peu privilégiée dans plusieurs cultures;**

b. **le discours expressif, peu valorisé et souvent considéré comme inintéressant.**

4° PISTE

Rétablir la communication sur la base d'une meilleure compréhension réciproque.

Une fois les codes culturels clarifiés, la communication peut se rétablir; c'est à l'enseignant de juger sous quel mode elle pourra renaître. Est-il toujours important que l'enfant adopte les comportements québécois ou peut-il, selon le cas, garder ses habitudes culturelles? Si nous jugeons qu'il doit se conformer à nos habitudes, nous devons les lui exposer avec précision, de façon à ce qu'il comprenne clairement ce qu'il doit modifier dans ses comportements. **À ce stade, il faut laisser aux enfants le temps nécessaire** pour changer, adopter de nouveaux codes et se conformer aux objectifs prioritaires de la classe ou de l'école.

C'est donc seulement après avoir d'abord expliqué nettement ces attentes aux élèves que l'enseignant pourra par la suite avoir des exigences.

Exemple

La question de l'évaluation doit être expliquée et réexpliquée plusieurs fois, soit aux parents (jeunes élèves), ou aux élèves (secondaire), car les principes de l'évaluation sont parfois fort différents des leurs.

Il ne faut pas s'attendre à une assimilation instantanée de ces concepts, qui demandent une longue familiarisation; pensons seulement que même des étudiants élevés dans le système québécois saisissent parfois difficilement les principes de base de l'évaluation.

7. Après avoir exploré ces pistes, l'animateur peut définir avec les participants le rôle de l'enseignant dans un contexte d'ouverture.

a. Rôle traditionnel (encore valable)

Former des individus capables d'agir dans la société de demain.

b. Rôle à l'égard des immigrants

L'école québécoise doit s'assurer de leur participation et de leur intégration harmonieuse à la vie scolaire, ainsi que de leur réussite. Il faut aussi penser au rôle de suppléance qui peut devenir nécessaire dans certains cas, par exemple s'il s'agit de parents analphabètes ou momentanément incapables, à cause de problèmes d'immigration, de voir au développement scolaire de leurs enfants.

c. Rôle à l'égard des défavorisés

Ce fut le choix des gouvernements au cours des dernières années de privilégier une immigration du Tiers-Monde, laissant ainsi entrer au pays des gens moins scolarisés que l'ensemble de la population québécoise. Ces gens sont souvent venus occuper des emplois dont les Québécois ne veulent plus: toute une gamme d'emplois à bas salaires, comportant des conditions de travail souvent précaires. Ces familles, acceptées ici en fonction de nos besoins économiques, sont moins préparées que d'autres à réussir à l'école. La culture scolaire des classes dominantes leur échappe. Elles n'ont souvent, en partant, ni le vocabulaire, ni les comportements, ni les habiletés intellectuelles pour réussir à l'école, et elles doivent les acquérir. Il faut les assister dans cet apprentissage, en leur laissant le temps de le faire.

d. Rôle à l'égard des Québécois de vieille souche

Traditionnellement, les Québécois francophones se sont repliés sur des valeurs traditionnelles de langue, de religion et de famille pour défendre leur culture menacée. Durant les dernières années, d'autres mécanismes ont été mis en place pour défendre la culture française en Amérique. Les Québécois francophones aspirent maintenant à établir des liens (surtout économiques et politiques, mais aussi culturels) avec d'autres pays. La présence des immigrants à l'école est l'occasion unique d'apprendre aux Québécois francophones de vieille souche ce que leurs pères n'ont pas appris: vivre avec d'autres cultures, établir des liens harmonieux avec d'autres groupes. Ils auront à vivre dans un pays de plus en plus multiethnique, et souvent aussi à travailler dans d'autres pays. L'école doit les y préparer.

8. Pour conclure, l'animateur fait remarquer aux enseignants combien cette démarche est:

longue: les processus de prise de conscience qu'elle implique requièrent du temps de réflexion;

sans fin: ces mêmes processus exigeront toujours des remises en question et un continuel perfectionnement;

polyvalente: cette démarche générale s'applique à toutes les ethnies, tous les individus;

cumulative: les habiletés développées dans certaines situations peuvent servir dans d'autres.

EXPLORATION
Projet personnel d'activités

9. **À partir de la démarche précédente et en reprenant des éléments relatifs à la compétence interculturelle, l'animateur demande aux participants de décrire les activités qui ont déjà été menées - ou pourraient l'être - dans leur école (voir annexe 6).**

   Les participants devront aussi faire ressortir **les différentes étapes** d'un projet personnel d'activités interculturelles visant à développer une compétence interculturelle en relation avec:

   - l'utilisation du matériel pédagogique;
   - les sorties avec les élèves;
   - les activités en classe;
   - les initiatives menées auprès des parents;
   - des conférences sur le sujet, etc.

OBJECTIVATION

10. **Il importe autant de parler des activités qui n'ont pas bien réussi que de celles qui ont été un succès. Les enseignants désireux d'en faire l'expérience seront ainsi prévenus des écueils possibles.**

    Ce travail peut se faire en équipes ou en séance plénière selon le temps à sa disposition et le groupe, et en utilisant l'annexe 6 comme guide de travail.

- Cette activité a aussi comme objectif d'amener les participants à réaliser qu'une démarche interculturelle n'a pas de point de départ précis dans le temps et dans l'espace. Certains participants pourront peut-être même constater que, dans leur milieu, les assises d'une approche interculturelle sont déjà en place et qu'ainsi ils ne partiront pas de zéro.

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

JACQUES CARTIER ET L'INTERCULTUREL

Ghislaine Godbout, Dimensions, vol. 11, n° 1, nov. 1989, p. 7 et 8.

Si les Français à l'origine de la colonisation du Québec n'avaient pas emprunté aux Amérindiens certains modèles culturels - s'habiller de peaux, saler et fumer la nourriture, se déplacer en raquettes -, comment auraient-ils survécu aux hivers canadiens?

*L'appartenance à un groupe est déterminée par la langue, l'histoire, le territoire et la culture. Mais à partir du moment où, sur un territoire donné, cohabitent plusieurs groupes, on est alors dans une relation d'échanges et d'influences, de transformation mutuelle, donc d'**interculturalité**.*

La culture française en Amérique du Nord est, depuis ses origines, une culture métissée qui s'est constituée au contact des cultures autochtones, anglo-saxonne, européenne et qui continue de s'approprier les éléments culturels apportés par les récentes vagues d'immigrants. Si on doit aux autochtones un mode de vie où la nature est omniprésente, aux Anglo-saxons la tradition démocratique de nos institutions politiques, on ne peut encore, sans tomber dans le folklore des cuisines et des danses exotiques, se prononcer sur les apports culturels des plus récents immigrants. Mais on peut sans se tromper affirmer que la culture québécoise dite «nationale» se modifie sans cesse grâce aux nombreux points de rencontre des diverses cultures en présence sur le territoire.

Pourquoi alors, dans le milieu scolaire en particulier, assiste-t-on, depuis les discussions entourant la loi 178 et la projection du film «Disparaître», à l'explosion d'une insécurité culturelle collective que l'on croyait dépassée? C'est la présence grandissante de la population scolaire d'origine étrangère qui crée une réaction de repli. Certains pensent même que l'on pourrait faire machine arrière, reprendre le parcours des années 60-70 quand les francophones se sont découverts «québécois», avec les réactions d'enfermement et d'exclusion des autres que suppose toute définition de l'identité culturelle d'un groupe.

Il est évident que, loin d'être une solution, cette attitude peut aggraver la situation des francophones. Qui, en effet, se chargera de faciliter l'adaptation des jeunes d'origine étrangère, si les modèles culturels qu'on leur présente sont désavoués ou remis en question à cause de leur présence au Québec, par ceux-là mêmes qui sont responsables de leur intégration?

En choisissant de venir en Amérique, la majorité des immigrants quittent des pays en voie de développement pour améliorer leurs conditions sociales, économiques et politiques. Ce que les immigrants craignent, ce n'est pas tant de vivre dans un milieu francophone dont ils acceptent la langue pour la plupart que de ne pas pouvoir bénéficier au Québec des avantages économiques que leur garantit, selon eux, l'Amérique anglophone.

De là l'importance que revêt, pour eux et leurs enfants, la capacité de la société qui les reçoit de les orienter dans leur adaptation culturelle et sociale. Comment y parvenir? C'est par la présentation du visage contemporain et urbain du Québec, technologiquement avancé, dynamique au plan économique et artistique, que nous atténuerons l'attrait des immigrants pour le monde anglophone. Au lieu d'amorcer l'intégration des jeunes immigrants au Québec par la visite de la cabane à sucre et du Vieux-Montréal, en vue de souligner les origines rurales et françaises de cette société, il faudrait peut-être leur ouvrir les portes de Bombardier et leur parler des wagons du métro de New York, des alumineries ou des usines de montage de Hyundai et de General Motors, des avions-citernes de Canadair, des recherches de l'Institut Armand-Frappier et de la nouvelle agence spatiale. En suivant l'actualité, on devrait leur faire découvrir des modèles culturels originaux, reconnus dans le monde entier: la «Ligue nationale d'improvisation», le «Cirque du Soleil», les opéras rock: «Starmania», «Vis ta vinaigrette», des artistes comme André-Philippe Gagnon, Diane Dufresne, Denis Arcand, Louis Lortie, Céline Dion et des dizaines d'autres.

Ce ne serait qu'à partir de l'étude systématique de l'histoire du Canada et du Québec qu'ils pourraient peu à peu remonter aux origines et partager la relation privilégiée des Québécois avec les valeurs qui les caractérisent encore aujourd'hui: la passion du français, de la nature et de la non-violence.

Il faudrait donc veiller à ne pas transmettre, en priorité et exclusivement, une culture accrochée à des visions du passé rural et folklorisé qui rappelle à ces jeunes immigrants les sociétés traditionnelles et pauvres qu'ils ont quittées, faute d'avenir pour eux.

Par souci de modernité, on leur fera découvrir la dimension internationale de la langue et de la culture d'ici, qui nous met en relation privilégiée avec les pays de la francophonie mondiale, d'Asie, d'Europe et d'Afrique. Si le continent américain vit en anglais, en espagnol et en portugais, il faut faire savoir que c'est grâce au Québec principalement qu'il vit aussi en français et continuera de le faire.

Jusqu'à récemment, seule la compétence professionnelle des enseignants était requise. On leur demande aujourd'hui de faire preuve de compétence culturelle pour pouvoir communiquer de façon consciente, à travers les actes pédagogiques posés, la culture de la société d'accueil.

De plus, on leur demande de développer une compétence interculturelle en se servant de leur propre culture comme tremplin, pour réagir positivement aux autres, dans des rapports de complémentarité. Cette ouverture, qui permet à chacun de dire publiquement son identité, enrichit de nouvelles connaissances les disciplines et les matières enseignées et oriente le choix d'un matériel didactique mieux adapté au pluralisme culturel. L'acquisition de la compétence interculturelle prédispose aussi à une nécessaire neutralité raciale qui permet de construire et de renforcer des images positives chez soi et chez les autres, de ne tolérer aucune expression de préjugés ou de stéréotypes et de pouvoir gérer les conflits interethniques qui se présentent.

On peut donc affirmer qu'il est certes exigeant, mais plus stimulant pour un enseignant, de mener à la fois sa tâche professionnelle et éducative aujourd'hui que ce l'était il y a dix ans à peine. Car dans le milieu scolaire montréalais, se profile un nouveau métissage culturel, enrichi de l'apport de tous les groupes présents et dont la réussite dépend de la qualité de l'accueil qu'on leur fait.

Rêver aujourd'hui d'un modèle d'école monoculturelle est irréaliste puisque la tentation des autres de revendiquer, au nom des mêmes principes, leurs propres écoles amènerait à un éclatement du système scolaire québécois. Comme il existe déjà à Montréal des écoles religieuses juives, grecques, arméniennes et musulmanes «reconnues d'intérêt public», l'on pourrait aller jusqu'à susciter, par manque d'acceptation du pluralisme, des écoles mono-ethniques pour Québécois de vieille souche seulement, pour les Asiatiques, les Noirs, les Arabophones ou les Hispanophones séparément.

À la limite, on ne devrait plus parler un jour d'éducation interculturelle mais d'éducation tout court parce que les objectifs de l'école moderne seront atteints, qui sont de concilier la diversité culturelle et de réaliser l'unité des différents groupes présents. Jacques Cartier, en mettant le pied à Gaspé, ouvrait la voie à des relations interculturelles. Quatre cent cinquante ans plus tard, ces relations sont certes plus complexes, mais elles s'inscrivent tout naturellement dans l'histoire du Québec.

L'ÉDUCATION AUX DROITS, COMPOSANTE DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

MODULE 5

Objectifs
(inspirés des avis du Conseil supérieur de l'éducation, dans *L'éducation interculturelle*, 1983, et *Les défis de la pluralité*, 1987)

1. Faire ressortir les fondements mêmes des chartes des droits de la personne.

2. Mettre en évidence des valeurs telles la justice, l'égalité et la liberté, qui doivent être protégées dans les sociétés démocratiques dites ouvertes et pluralistes.

3. Orienter vers des comportements plus adéquats et favoriser des pratiques sociales équitables.

4. Sensibiliser au fait que la connaissance de nos droits et de nos responsabilités est un outil à privilégier pour accueillir la pluralité et s'ouvrir à l'altérité et que cette éducation aux droits est partie intégrante de l'éducation interculturelle.

5. Prendre conscience que l'école est un lieu privilégié pour sensibiliser tant les éducateurs que les élèves à la nécessité de reconnaître leurs droits, leurs libertés et leurs responsabilités pour le progrès d'une société juste et ouverte.

Contenu

1. Connaissance des chartes des droits.
2. Compréhension des fondements historiques, politiques et philosophiques des droits.
3. Développement d'attitudes et de comportements axés sur la reconnaissance des droits d'autrui.
4. Sensibilisation à l'évolution du statut de la personne et aux principes démocratiques d'une société ouverte.

Durée

- 3 heures.

Modalités

- Exposé, travail en équipes et séance plénière.

Matériel requis

- Annexes 7 à 10, et copies des chartes québécoise et canadienne (se les procurer auprès des organismes indiqués en page 8).

NOTE: Module élaboré à partir de BROCHU, Ginette et Carole DESCHAMPS, *L'éducation aux droits et aux responsabilités à l'école*, MEQ et Commission des droits de la personne, 1989.

DÉROULEMENT

«Ils sont d'abord venus chercher les Juifs, et je n'ai pas protesté, car je ne suis pas Juif. Puis ils sont venus chercher les communistes, et je n'ai pas protesté, car je ne suis pas communiste. Puis, ils sont venus chercher les syndicalistes, et je n'ai pas protesté, car je ne suis pas syndiqué. Mais quand ils sont venus me chercher, personne n'a protesté, car il ne restait plus personne.»

Pasteur Niemoeller (cité dans *Les Actes du Colloque «Les droits, ça s'apprend»*, Commission des droits de la personne du Québec, 1986)

EXPLORATION
Une éducation aux droits dans le contexte de l'éducation interculturelle

1. Après avoir lu le texte en exergue, l'animateur demandera aux participants de chercher les rapports qui existent entre l'éducation aux droits et l'éducation interculturelle.

À cette fin, les participants analyseront les définitions suivantes:

A: ÉDUCATION INTERCULTURELLE

- **Selon le Collectif de recherches interculturelles (CRI), l'éducation interculturelle est:**

«Tout effort systématique en vue de développer, chez les membres du groupe majoritaire comme chez ceux des groupes minoritaires composant une société:

a) une plus grande compréhension des diverses cultures;

b) une meilleure capacité de communication entre des personnes appartenant à diverses cultures;

c) des attitudes et des comportements positifs entre les différents groupes culturels.»

BEAUCHESNE, André, et CRI, *Promouvoir l'éducation interculturelle et l'éducation internationale dans les écoles*, Conseil scolaire de l'île de Montréal, Montréal, 1986

- **Selon le Conseil supérieur de l'éducation (1983):**

«Une éducation interculturelle, c'est d'abord une éducation qui prend en considération et respecte les différentes identités ethniques, raciales, culturelles qui composent notre société, ainsi que leurs différentes visions du monde et leurs cultures éducatives propres. C'est une éducation qui consiste à voir les aspects de la vie avec les yeux de plusieurs cultures et non pas seulement du seul point de vue d'une seule culture. Par exemple, dans certaines cultures, le milieu familial et communautaire est prioritaire en ce sens qu'il apprend à ses membres certaines valeurs fondamentales comme l'interdépendance, le respect des aînés, le culte des ancêtres, de la nature, la discipline, le travail, la patience, la sérénité, etc. Certaines cultures éducatives sont centrées sur l'autonomie individuelle alors que d'autres le sont sur l'interdépendance et la collectivité familiale étendue.»

B: ÉDUCATION AUX DROITS

«La finalité de l'éducation aux droits de la personne du Québec est d'amener les élèves à participer activement à la construction d'un modèle de vie en société axé sur le respect mutuel, le partage, la solidarité et l'épanouissement de chaque personne. Ces principes doivent pouvoir s'incarner dans la vie concrète, quotidienne des jeunes, afin qu'ils soient convaincus qu'il y a là une question de justice et non de pure utopie.»

BROCHU, Ginette et Carole DESCHAMPS, *L'éducation aux droits et aux responsabilités à l'école*, MEQ et Commission des droits de la personne, 1989

■ L'animateur fait ressortir ici les rapports entre les droits humains et l'éducation interculturelle en mettant en évidence les notions de respect mutuel et de solidarité. Cette façon de faire permettra de mieux faire sentir aux enseignants l'importance de se renseigner sur les chartes québécoise et canadienne.

2. L'animateur invite les participants à remplir un tableau comparatif des objectifs de l'éducation interculturelle et de l'éducation aux droits.

Les participants devront relever les points de vue similaires.

OBJECTIVATION

ÉDUCATION INTERCULTURELLE	ÉDUCATION AUX DROITS
1. Compréhension	1) Solidarité
2. Attitudes et comportements positifs	2) Justice
3. Respect	3) Partage
4. Communication	4) Épanouissement de la personne
5. Capacité de décentrer son système de référence	5) Autres
6. Autres	

■ Les termes suggérés ci-dessus ne le sont qu'à titre indicatif. Les participants devront compléter le tableau selon la lecture qu'ils font des définitions.

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

3. Pour compléter cette exploration, voici un texte du Conseil supérieur de l'éducation (1987):

> *«En contexte de pluralité, plus se diversifient les références éthiques et les échelles de valeurs, plus s'impose la nécessité de trouver un terrain de ralliement sans lequel la qualité des rapports humains et même la vie en société pourraient être compromises. Ce n'est d'ailleurs pas sans raison que la thématique des droits, particulièrement celle des droits fondamentaux, surgit généralement en contexte de diversification des valeurs et des croyances et lorsque se fait sentir le besoin d'établir des garanties reconnues pour le respect de tous les individus, le même pour tous. En fait, la thématique des droits fondamentaux affirme implicitement que, par delà les différences, une même condition humaine partagée commande une même reconnaissance. Dans ces perspectives, l'éducation aux droits peut être un lieu privilégié de l'éducation à vivre dans la pluralité.»*

Le Conseil rappelle également le bien-fondé de l'orientation mise de l'avant par le système scolaire, et selon laquelle le milieu scolaire est un des lieux où le pluralisme doit avoir droit de cité et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement (Conseil supérieur de l'éducation, *Les défis éducatifs de la pluralité*, Québec, août 1987).

PRÉSENTATION

4. Les textes suivants précisent les buts et les finalités des deux chartes. L'animateur peut communiquer ces notions aux participants, afin de les aider à mieux saisir l'esprit de ces textes.

■ L'animateur qui veut approfondir l'étude de la Charte québécoise peut se référer au manuel **Pour mieux vivre ensemble** de Constance Leduc et Philippe Robert de Massy, 1987.

LA CHARTE CANADIENNE DES DROITS ET LIBERTÉS INSCRITE DANS LA CONSTITUTION DU CANADA, 1982

À la suite du rapatriement de l'*Acte de l'Amérique du Nord britannique* (*Loi constitutionnelle de 1867*), la *Charte des droits et des libertés du Canada* a été promulguée. Cette charte, enchâssée dans la *Loi constitutionnelle de 1982*, reconnaît la suprématie de Dieu et la primauté du droit.

Elle circonscrit les pouvoirs des assemblées législatives et des gouvernements du Canada et prévaut sur toutes les lois.

La Charte garantit:

- les libertés fondamentales (par exemple, la liberté de parole),
- les droits démocratiques (par exemple, le droit de vote),
- la liberté de circulation et d'établissement,

- **des garanties juridiques,**
- **les droits des autochtones et les droits linguistiques (promotion du bilinguisme).**

Comme la Charte québécoise des droits de la personne, la Charte canadienne préconise aussi les droits à l'égalité en interdisant la discrimination fondée sur:

l'âge - le sexe - la race - la religion - la couleur - les déficiences mentales ou physiques - l'origine nationale ou ethnique.

Toutefois, contrairement à la Charte québécoise, la Charte canadienne **ne reconnait pas actuellement la langue, les convictions politiques, l'état civil, l'orientation sexuelle et la condition sociale, comme pouvant être des motifs de discrimination.**

De plus, la Charte ne s'applique qu'aux lois et activités des gouvernements fédéral, provinciaux et municipaux. **Elle ne s'applique pas au secteur privé.** Il faut avoir recours aux tribunaux (plutôt qu'aux commissions des droits de la personne) et retenir les services d'un avocat pour faire valoir les droits inscrits dans la Charte.

LA CHARTE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC, 1975

Cette loi provinciale a été adoptée en 1975 et mise en vigueur le 28 juin 1976. À la différence de la Charte canadienne, **la Charte québécoise est plus qu'un code antidiscriminatoire.**

La Charte québécoise élabore un véritable code des droits et libertés de la personne, assise de toutes les lois et des règlements qui en découlent. À la différence des lois traditionnelles, souvent en retard sur les réalités sociales, les instruments ou lois qui définissent les

droits et libertés de la personne, même ceux qui se limitent à des règles &ntidiscriminatoires, sont des textes juridiques tournés vers l'avenir. Ils constituent un instrument de changement, un idéal à atteindre.

Toute l'entreprise d'éducation aux droits faite par la Commission des droits de la personne s'appuie donc sur un instrument législatif pédagogique en soi. Il contient un énoncé des valeurs de justice et de liberté que la collectivité québécoise entend insuffler à l'ensemble des règles présidant aux rapports entre les personnes et les groupes.

Le Québec est la dernière province du Canada à adopter un texte de loi qui consacre les droits et libertés de ses citoyens.

Cette charte, par son article 52, possède un caractère fondamental, car elle donne préséance aux libertés et droits fondamentaux (les droits civils et individuels), aux droits politiques, ainsi qu'aux droits juridiques, sur toute autre disposition législative à moins que cette loi n'énonce expressément que cette disposition s'applique malgré la Charte. Par contre, les articles se rattachant aux droits économiques et sociaux ne sont pas protégés par ce caractère fondamental.

D'une façon plus précise, la Charte québécoise reconnait quatre grandes catégories de droits et libertés.

1. Les libertés et droits fondamentaux (droits civils et individuels)

De ces droits fondamentaux, deux libertés sont perçues souvent comme étant prioritaires par rapport aux autres droits. Ce sont **la liberté d'expression et la liberté de religion**. Elles sont considérées, dans notre société, comme essentielles au développement de la personne. Dans cette catégorie des droits fondamentaux, nous retrouvons aussi:

- le droit à la liberté de la personne,
- le droit à l'intégrité,
- le droit à la vie et au secours,
- le droit d'association et de réunion pacifique,
- le droit à la sauvegarde de la dignité, de l'honneur et de la réputation,
- le droit au respect de la vie privée,
- le droit au secret professionnel,
- le droit à la propriété.

2. Les droits politiques

- Le droit de présenter une pétition à l'Assemblée nationale.
- Le droit de voter et de se porter candidat à une élection.

3. Les droits économiques et sociaux

- Le droit à la protection.
- Le droit à l'instruction.
- Le droit des personnes appartenant à des minorités ethniques de maintenir et de faire progresser leur vie culturelle.
- Le droit à l'information.
- Le droit à un niveau de vie décent qui respecte la santé, la sécurité et l'intégrité physique.
- Le droit à la réparation.

Dans le cas du droit à la réparation, la Charte reconnait le besoin, lorsque nos droits sont lésés, de pouvoir faire cesser cette atteinte et d'obtenir une juste réparation des dommages subis.

L'article 49 précise qu'une atteinte illicite à une liberté ou à un droit reconnu confère à la victime le droit d'obtenir la cessation de cette atteinte et la réparation du préjudice moral ou matériel qui en résulte.

En cas d'atteinte illicite intentionnelle, le tribunal peut en outre condamner son auteur à des dommages exemplaires.

4. Les droits judiciaires

Ce sont les droits reconnus dans le processus de règlement des conflits et qui stipulent le droit d'être traité avec justice.

De plus, la Charte précise ce que peut être **une négation de l'égalité** en reconnaissant actuellement **quatorze motifs de discrimination**; elle indique en outre des moyens pour lutter contre cette négation - qui peut prendre la forme d'une discrimination, d'une exploitation ou d'un harcèlement.

L'article 10 de la Charte reconnait les motifs suivants de discrimination:

l'âge - l'état civil - la race - le sexe - la couleur - la grossesse - l'origine ethnique - les handicaps - l'origine nationale - la religion - la langue - l'orientation sexuelle - les convictions politiques - la condition sociale.

Elle ajoute qu'il y a discrimination lorsqu'une distinction, exclusion ou préférence, fondée sur l'un de ces quatorze motifs de discrimination, a pour effet de priver une personne ou un groupe de personnes de la reconnaissance ou de l'exercice de libertés ou droits de la personne.

La Charte signale les dispositions spéciales, les interprétations et le fonctionnement de la Commission des droits de la personne à partir de l'article 49. **De plus, elle informe que la Commission des droits de la personne du Québec enquête gratuitement sur les plaintes de discrimination et d'exploitation en vue de les régler.**

5. Pour terminer cette séquence d'activités, l'animateur peut faire une synthèse dans laquelle il fait ressortir les points suivants:

a. Retard des chartes sur les lois

Le Québec, en adoptant une *Charte des droits et libertés de la personne*, exprime par écrit un consensus des membres composant notre société. Il formalise les valeurs respectées et retenues par la grande majorité des citoyens. Un fait à noter: les chartes et même, d'une manière plus large, les différentes lois en application, cumulent toujours un retard dans la compréhension de la dynamique des rapports entre individus ou entre individus et institutions. On pourrait croire qu'une révision des chartes et des lois tous les cinq ans permettrait d'ajuster celles-ci à la réalité mouvante de toute société.

b. Rôle de prévention des chartes

Les chartes, du plus loin que l'on se le rappelle, ont toujours eu comme fonction première de prévenir les abus. Les plus fréquents contre lesquels il a fallu se protéger ont été les abus des gouvernements et des institutions de l'État. Il fallait protéger les peuples contre les pouvoirs excessifs des dirigeants, leur contrôle absolu et l'arbitraire de leurs décisions.

c. L'attitude à acquérir doit être plus humaniste que légaliste

L'esprit des chartes est de véhiculer des idéaux tout en reconnaissant des droits exigibles et défendables devant les tribunaux.

Certaines réticences sont souvent exprimées vis-à-vis des chartes. Celles-ci feraient état de trop de

droits en ne dictant pas assez de responsabilités. C'est cette impression qu'il faut supprimer. Les chartes veulent orienter et inspirer une façon de vivre les relations entre les individus et les groupes. Cependant, elles ne sont ni des modes d'emploi pour revendiquer sans motifs réels, ni une mécanique de réclamation.

De même l'éducation aux droits a pour objectifs de base de permettre:

1. la reconnaissance d'une parenté et une égalité radicale de tous les êtres humains;

2. la reconnaissance des différences et des choix fondamentaux de chaque personne ou chaque groupe.

L'éducation aux droits n'est cependant pas un code de revendication ni une recette d'autodéfense sociale.

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

LES DROITS, ÇA S'APPREND
«Quelques points de vue»

***Textes extraits des* Actes du colloque «Les droits, ça s'apprend».**[1]

«Pour préparer les jeunes à vivre dans une société démocratique, il faut leur donner une expérience de la démocratie durant leur vie scolaire.»
(Maitland Stobart, Conseil de l'Europe, p. 63)

L'éducation aux droits, pourquoi?

«Nous voulons que les jeunes connaissent les lois provinciales, nationales, ainsi que celles à portée internationale, sur les droits de l'homme.

Nous voulons que les jeunes puissent reconnaître, avec de plus en plus de facilité, des violations de ces droits.

Nous voulons que les jeunes soient convaincus de l'importance de ces droits.

Nous voulons que les jeunes adoptent des attitudes et un comportement en accord avec les principes des droits de la personne.

Nous voulons que les jeunes jouent un rôle actif, qu'ils aient conscience de leur utilité. Nous voulons qu'ils s'impliquent au point de s'engager publiquement.»

Kehoe, Université de Colombie-Britannique (p. 24)

«...que les enseignant-e-s soient sensibles aux problèmes des droits humains qui se vivent à l'école et soient doué-e-s d'un sens aigu des différences culturelles.»

Judith Torney-Purta, Université du Maryland (p. 93)

---

1. Ces textes ont été choisis par Constance Leduc, agente d'éducation, Commission des droits de la personne.

«La qualité de l'enseignant-e déterminera le succès ou l'échec de tout programme d'éducation aux droits.»

Judith Torney-Purta (p. 93)

«La façon dont un instituteur résout les conflits quotidiens entre ses élèves, l'analyse qu'il fait avec eux d'un événement politique, la réaction qu'il affiche devant ceux qui ne partagent pas son opinion: voilà autant de leçons sur le respect des droits.»

Judith Torney-Purta (p. 94)

L'éducation aux droits, pour qui?

«Le milieu de l'enfance apparaît comme la période idéale pour la mise en oeuvre d'un programme scolaire sur les droits humains. [...] mais, il vaut mieux réserver au niveau secondaire l'analyse plus fouillée des problèmes et des conflits.»

Judith Torney-Purta (p. 99-100)

Les droits, ça s'apprend
Comment faire?

«Plus que dans d'autres disciplines encore, on réalise que les droits et responsabilités ne s'enseignent pas mais qu'ils s'apprennent. Ils s'apprennent à la condition d'être exercés et vécus dans le quotidien, à condition que la structure scolaire, l'organisation de la vie à l'école, l'organisation des conditions de travail et des rapports sociaux soient en elles-mêmes respectueuses de ces droits, libertés et responsabilités des jeunes tout autant que des adultes.»

Charles Caouette, Université de Montréal (p. 256)

«Une pédagogie... un exemple à propos de préjugés sexistes.

«La popote, c'est pour les filles.» Face à cette opinion, on aurait pu: donner raison à ceux/celles qui disent que «faire à manger, c'est une affaire de filles»; donner raison à ceux/celles qui disent le contraire et leur proposer de ne pas s'occuper de ceux/celles qui ne pensent pas comme eux/elles; poursuivre les activités de cuisine sans tenir compte de ce conflit et laisser les enfants le solutionner seul-e-s ou l'oublier.

Pour moi, un-e enseignant-e qui favorise l'éducation aux droits:

- *n'élimine pas les conflits, les problèmes mais leur fait une place dans les échanges de la classe;*
- *utilise les occasions qui se présentent pour partager la vision de chacun-e et en débattre;*
- *ne se contente pas de favoriser les attitudes d'acceptation et de respect des différences mais prend position et défend, au besoin, les droits les plus bafoués;*
- *est conscient-e que l'absence des droits de certain-e-s est liée aux préjugés des autres, ne fait pas de discours mais aide les enfants à travailler sur leurs préjugés et ceux des enfants des autres classes;*
- *part du vécu des enfants pour que cela les concerne;*
- *offre des situations où les enfants peuvent agir.*

Une pédagogie se construit dans le quotidien de la classe. L'enseignant-e favorisera l'apprentissage des droits si il/elle prend la peine de vivre les droits des enfants: droit à l'erreur, droit d'apprendre par leurs erreurs, droit d'être aidé-e-s, droit à l'information, droit au succès.»

Colette Noël, enseignante (p. 230-233)

EXPLORATION
Études de cas

1. **L'animateur distribue aux participants, regroupés en équipes et ayant en mains une copie de la Charte québécoise des droits et libertés, l'un des cas suivants de discrimination et la grille à remplir (annexes 8 à 10).**

   Scénario n° 1 (annexe 8)

   Une professeure victime de discrimination

   Martha est marocaine et habite le Québec depuis 1970. Elle enseigne au secondaire depuis une quinzaine d'années. À sa demande, en septembre, elle a obtenu un transfert dans une autre polyvalente plus près de son nouveau domicile. Elle pourra y poursuivre l'enseignement de la chimie.

   Après trois semaines d'enseignement, elle doit faire un constat: très souvent, elle est chahutée et ne peut donner correctement son cours. Certains élèves font souvent des blagues à cause de son accent nord-africain et de sa façon de prononcer certains mots. On lui demande de répéter pour mieux rire d'elle. De plus, une rumeur va bon train à la cafétéria: elle ne connaîtrait pas sa matière. Selon certains élèves, elle n'aurait pas la compétence requise pour remplacer M. Desjardins, le professeur responsable de ce groupe avant elle. Un des arguments invoqués est que l'enseignement de la chimie est plus naturel pour les hommes, car cette matière demande une pensée rationnelle qui correspond mieux à la logique masculine.

Analyse du scénario n° 1:

Par groupes de trois personnes, remplissez la grille suivante:

A) Quels sont les droits en cause?

B) Quels sont les motifs de discrimination?

C) Quelle forme cette discrimination prend-elle?

D) Quelle serait votre première démarche dans un tel cas?

E) Connaissez-vous d'autres exemples de situations semblables vécues en classe?

Éléments de réponse

Succinctement, voici les différents droits et les motifs de discrimination qui sont en cause dans ce scénario. Pour de plus amples renseignements, consultez le document *Pour mieux vivre ensemble* (LEDUC, Constance, et Philippe Robert DE MASSY, *Pour mieux vivre ensemble*, Commission des droits de la personne du Québec, Modulo, Montréal,1987).

A) Droit à l'intégrité.
Droit à la sauvegarde de la dignité, de l'honneur et de la réputation.
Droit à la réparation.

B) Discrimination fondée sur l'origine ethnique ou nationale.
Discrimination fondée sur le sexe.
Discrimination fondée sur la langue.

C) Harcèlement, à cause de commentaires répétés.

D) Colliger les réponses des participants et les comparer avec les renseignements généraux fournis sur les démarches et recours.

E) Toute réponse.

Scénario n° 2 (annexe 9)

Une professeure accusée de discrimination

Sylvie enseigne dans une école où l'effectif scolaire s'est considérablement modifié. Il y a dix ans, 95 % des élèves étaient des Québécois dits «de souche française», tandis que cette année, 68 % des élèves proviennent de différents pays, tels le Viêt-nam, le Sri Lanka, le Chili, Haïti, etc.

Sylvie s'est toujours fait un point d'honneur de soutenir, auprès de ses collègues, qu'elle traite tous ses élèves de la même façon et que son intérêt premier est de donner à tous la même chance de réussir leurs apprentissages et d'être en mesure de bien s'épanouir dans leur futur rôle social.

Brique dans la mare, elle est accusée, par Joseph, un élève de couleur, de discrimination raciale. Au dernier travail pratique, elle lui aurait donné une note inférieure à celle de Paul, mais Joseph affirme qu'ils ont fait le travail ensemble, à partir des mêmes données. Joseph soutient donc que, s'il avait été un Blanc, sa note aurait été la même que celle de Paul.

Quelque temps plus tard, les propos tenus par Joseph ont été confirmés lorsque Sylvie a affirmé à une collègue «ne pas pouvoir le sentir».

Analyse du scénario n° 2:

Par groupes de trois personnes, remplissez la grille suivante:

A) Quels sont les droits en cause par rapport à Joseph?

_____
_____
_____
_____

B) Quels sont les motifs de discrimination?

_____
_____
_____
_____

C) **En vertu de quels motifs de discrimination Joseph peut-il se plaindre?**

_____
_____
_____
_____

D) **Quelle devrait être la démarche de Sylvie dans un tel cas?**

_____
_____
_____
_____

Éléments de réponse

Succinctement, voici les différents droits et les motifs de discrimination en cause dans ce scénario. Pour de plus amples renseignements, consultez le document *Pour mieux vivre ensemble* (LEDUC, Constance et Philippe Robert DE MASSY, *Pour mieux vivre ensemble*, Commission des droits de la personne du Québec, Module, Montréal, 1987).

A) Droit à l'instruction.
Droit à la réparation.
Droit à la sauvegarde de la dignité, de l'honneur et de la réputation.

B) Discrimination fondée sur la race, la couleur.
Discrimination fondée sur l'origine ethnique ou nationale.
Négation de l'égalité à partir de clichés, de stéréotypes et de préjugés.

C) Traitement inégal qui correspond à une discrimination directe.

D) **Comparer les réponses des participants en essayant de mettre l'accent sur toutes les démarches positives possibles et non sur des recours en justice éventuels, lesquels risquent de scléroser la situation.**

Scénario n° 3 (annexe 10)

Une querelle entre élèves

À midi moins dix, le cours de mathématique vient de se terminer. Violette, une enseignante, se dirige vers la cafétéria et passe près du vestiaire où une dispute vient d'éclater entre deux de ses élèves. Jules vient d'apprendre que Marc-Aurèle lui a «volé» son amie Claudette, qui - est-ce une coincidence? - n'est pas au rendez-vous comme prévu. En peu de temps, deux groupes se forment; les injures fusent: «Maudit nègre d'Haïtien», «Québécois flanc mou», etc. Ils en viennent même aux coups.

Violette décide d'intervenir. Que doit-elle faire?

Analyse du scénario n° 3:

Par groupes de trois personnes, remplissez la grille suivante:

INTERVENTION EN CAS DE BAGARRE

A) L'enseignante a-t-elle l'autorité pour intervenir?

_____

_____

_____

_____

B) Quels sont les droits en cause ici?

_____
_____
_____
_____

C) Voyez-vous des motifs de discrimination?

_____
_____
_____
_____

D) Quelle serait votre première démarche?

_____
_____
_____
_____

E) Quelles mesures de prévention pourraient être envisagées pour éviter que de tels événements se reproduisent?

_____
_____
_____
_____

Éléments de réponse

Succinctement, voici les différents droits et les motifs de discrimination en cause, ainsi que la démarche à entreprendre dans ce scénario.

A) Oui, l'enseignante a l'autorité administrative: elle remplace à l'école les parents ou tuteurs. De plus, elle connaît les adversaires et clans antagonistes et doit intervenir, même si la querelle a lieu en dehors de la classe.

B) Droit à l'intégrité physique.
Droit à la réparation.
Droit à la sauvegarde de la dignité, de l'honneur et de la réputation.

C) Non.

D) Intervenir, prendre position, servir d'intermédiaire, de conciliatrice afin de rétablir la situation. Régler le conflit là où il se situe réellement, c'est-à-dire auprès des élèves. Si nécessaire, demander l'aide d'un collègue ou de la direction.

E) Au début de l'année, bien expliquer à tous les élèves les différents règlements de l'école, ne jamais accepter d'altercations physiques et promouvoir un code de vie, en donnant soi-même l'exemple.

DÉVELOPPEMENT EXPLICATIF

2. L'animateur et les participants trouveront des exemples concrets susceptibles de rendre compte de la réalité pluriethnique de certaines écoles.

À titre indicatif, voici quelques exemples:

1. La discrimination fondée sur l'origine ethnique ou nationale:

Exemples

- Les insultes, la dérision, la provocation, les propos vexatoires.
- Le refus de communiquer avec certains élèves appartenant à des minorités.
- Les graffiti, affiches.
- Un manque d'intérêt ou d'attention envers certains élèves appartenant à des minorités.
- Les blagues ethniques.

2. La discrimination fondée sur le sexe:

Exemples

- Les stéréotypes sexistes transmis dans les manuels.
- L'inaccessibilité à certains cours ou à certaines activités.
- La difficulté d'accès aux sports (inégalité dans les horaires, temps alloué, équipements).

3. Le harcèlement:

Exemple

Une serveuse de restaurant d'origine haitienne se fait souvent appeler «blackie, nigger music, sale négresse», par des clients ou par ses camarades de travail; certains font allusion à la situation de l'esclavage en sa présence. Quand ses collègues sortent manger ensemble, ils ne l'invitent jamais. Cette personne subit du harcèlement racial à cause de la couleur de sa peau. Toutes les insinuations sont dirigées contre elle uniquement. Son droit à la sauvegarde de sa dignité, de son honneur et de sa réputation est menacé.

4. Le droit à la sauvegarde de la dignité, de l'honneur et de la réputation:

Exemples

- Les insultes, les remarques désobligeantes, la dérision.
- Le fait de répandre des insinuations ou des rumeurs négatives ou de contribuer à les entretenir.
- Les interventions policières impliquant des jeunes, effectuées sans souci de la discrétion nécessaire.
- Le contenu de rapports biaisés.
- La diffusion de renseignements personnels.

5. Le droit à la réparation:

Exemples

- Si quelqu'un porte atteinte à l'un de vos droits, vous avez le droit d'obtenir que cette personne:
  . cesse de le faire;
  . répare les dommages qu'elle a pu ainsi vous causer sur le plan moral (par exemple, une atteinte à la dignité, à la vie privée, etc.) et sur le plan matériel (par exemple, la perte, la destruction ou la détérioration d'un objet).

- Si vous pouvez prouver que cette personne a agi intentionnellement, volontairement et en toute connaissance de cause, l'atteinte peut donner lieu à une réparation «exemplaire», c'est-à-dire qui serve d'exemple à ceux qui seraient tentés d'agir de même.

- La réparation pourra consister en excuses, rétractation dans le journal étudiant, dédommagement en argent, réparation concrète ou remplacement d'un objet endommagé, etc.

Tiré de CÔTÉ, Yves *et al.*, *Jeunes, égaux en droits et responsables*, Cahier d'activités, Commission des droits de la personne du Québec, Montréal, 1982.

CONFRONTATIONS INTERCULTURELLES
Préciser une difficulté - Élaborer une solution

MODULE 6

Objectifs

- Préciser et cerner une difficulté au-delà des impressions et perceptions premières.
- Saisir la complexité de la situation et tenter de trouver une ou plusieurs solutions efficaces.
- Ouvrir et diversifier ainsi les manières habituelles de voir, d'interpréter et de réagir.

Contenu

- Notions utiles pour la compréhension et l'analyse d'une situation conflictuelle, et recherche de solutions.
- Exploration pratique à l'aide d'un cas concret.

Modalités

- Bref(s) exposé(s) et, surtout, travail en groupes et séance plénière sur des cas proposés par les participants.

Durée

- Selon les possibilités: une heure trente, trois heures, six heures.

Matériel requis

- Annexe 11.

NOTE: Activités préparées par Albert Doutreloux, Université Laval.

DÉROULEMENT

EXPLORATION

1. **L'animateur propose aux participants une grille d'analyse pour élaborer des solutions à l'occasion de conflits qui peuvent naître dans des contextes interculturels.**

   Dans un premier temps, l'animateur précise les notions qui sont à la base de ce type d'analyse.

   Préliminaires: Nous percevons toujours les événements et les êtres selon les représentations fournies par notre culture. Ces représentations varient donc selon les cultures en cause.

   De ce fait, et contrairement à ce que nous pensons parfois, une situation ou une difficulté n'est nullement semblable à un bloc de béton, mais forme un ensemble fort complexe de composantes diversifiées, avec des points faibles, des fissures, des mouvements en sens variés.

2. **Après avoir présenté les définitions suivantes, l'animateur demandera aux participants de se répartir en sous-groupes et d'illustrer ces définitions à l'aide de situations concrètes vécues en milieu scolaire.**

   Le mot **«complexe»** ne signifie pas **«compliqué»**, quoi qu'il en semble dans le langage courant. Quand on soulève pour la première fois le capot d'une voiture, ce qu'on trouve dessous paraît compliqué tant qu'on ne connaît pas le fonctionnement d'une telle mécanique; mais quand on l'a compris, on se sent très à l'aise devant le système complexe qu'est un moteur d'automobile. Ainsi, nos comportements, complexes mais très naturels, semblent

compliqués pour l'immigrant qui ne les a pas encore compris, et réciproquement, ses propres réactions nous paraîtront bien compliquées jusqu'à ce que nous en saisissions la logique et le sens.

Nous saisissons cette logique et ce sens en liant entre eux des niveaux de réalité dont sont faits justement les événements et les situations.

Niveau de réalité: élément, composante d'une situation, qui se différencie des autres éléments, des autres composantes, par sa manière propre de fonctionner.

Notre corps ne fonctionne pas comme notre esprit, même si ces deux composantes de notre individualité sont inséparables. Il s'agit de deux niveaux de réalité de notre système complexe. De même, le social fonctionne à sa façon, le politique, l'économique, le culturel à la leur, et tous ces niveaux de réalité constituent ensemble nos sociétés.

Hiérarchisation: Nous savons que la vie peut devenir compliquée lorsque tous les niveaux de réalité ne sont pas bien organisés entre eux. Nous les organisons - ou plutôt, notre culture les organise - en les hiérarchisant selon un ordre d'importance.

Ainsi dans l'enseignement, par exemple, tous les projets pédagogiques sont réalisables quand tout va bien, et ce niveau de réalité subordonne celui de l'économique. En cas de crise, par contre, la hiérarchie des niveaux va se renverser et le niveau de l'économique s'imposera sur celui de la pédagogie, en l'obligeant à faire des économies. Le niveau économique est généralement déterminant dans notre culture, car il «organise» les relations entre les autres niveaux, entre le politique et le social, le culturel, etc.

Les niveaux de réalité hiérarchisés, d'une manière ou d'une autre, forment donc des systèmes complexes. Il en est de toutes sortes et, dans la vie quotidienne, nous leur donnons des dénominations différentes: société, famille, travail, situation, difficulté ou problème, notamment culturel et interculturel.

Tous ces «systèmes», justement parce qu'ils sont complexes, demeurent dynamiques, mobiles, adaptables et modifiables. C'est ce qui permet d'en changer la perception dans une situation difficile, de la redéfinir et de lui trouver une issue.

Dans ce type de perception des interactions conflictuelles, il faut éviter de se laisser entraîner au niveau des principes absolus et des abstractions généralisatrices, niveau auquel les positions de chacun risquent de se figer de manière aussi radicale que subjective.

On peut encore rendre compte de la complexité d'une situation et des niveaux de réalité qui la constituent dans une perspective de communication. Dans des interactions culturelles, comme c'est le cas ici, on repérera trois niveaux de réalités précis, le contenu, le processus, le contexte.

A. CONTENU

Ce qui se dit ou qui se fait concrètement sur le plan de la communication.

> **Exemple**
>
> Une professeure reproche à un élève d'avoir menti. Le père du garçon, de religion musulmane, vient trouver la professeure et proteste énergiquement contre l'accusation dont il nie la pertinence, puisqu'un musulman ne ment pas.

Le contenu de cette communication est constitué par la visite du père, ses protestations, son argumentation. Si l'on s'en tient au niveau du contenu, on risque de susciter une confrontation de protestations et de contre-protestations sans issue véritable.

B. PROCESSUS

Les relations engagées dans la communication et bien souvent sans que les protagonistes en soient très conscients.

Dans notre exemple, un père et son fils, deux «mâles», affrontent une «femme», la professeure. Dans notre culture cette relation ne change rien à l'affaire, au contenu, soit le mensonge du garçon et la pertinence de la réprimande. Le niveau du contenu, en effet, est chez nous généralement dominant au point d'occulter les autres niveaux ou, en tout cas, de les reléguer au second rang. Ce peut être le contraire dans de nombreuses autres cultures qui considèrent que la relation est primordiale. C'est une mise en **contexte** culturelle qui va préciser l'importance et le sens des relations.

C. CONTEXTE

Il s'agit de l'environnement, du cadre dans lequel s'effectue précisément la communication et qui lui donne tout son sens ainsi qu'au contenu et au processus.

Dans le contexte de l'école, la relation à la professeure est d'une certaine manière une relation à l'autorité. Cette relation inférieur-supérieur - en schématisant - est renforcée encore par le contexte de l'immigration. Le père et son fils ne sont plus sur leur territoire et se voient imposer les règles du jeu. Or, dans leur contexte d'origine, l'Islam, une femme ne peut dominer un homme de quelque manière, ni pour quelque motif que ce soit, et surtout pas de façon aussi impudente et officielle. Père et fils peuvent même se demander, dans

ce contexte qui leur est étranger, si le garçon peut réussir en classe, ayant la professeure contre lui.

On le voit, plusieurs contextes sont possibles simultanément dans une interaction. Ici, ils sont en contradiction les uns par rapport aux autres. On peut tenir pour acquis que dans le cas cité, et pour le père et son fils, le contenu de l'interaction n'a plus qu'une importance fort secondaire par rapport au processus déterminé dans les contextes en cause: la «domination» d'une femme sur deux hommes.

À nouveau, la complexité du système permet de redéfinir «le jeu» et de trouver une solution à la difficulté.

Changement de processus: par exemple, ce serait le directeur de l'école, seul, qui recevrait le père, et non pas la professeure - que le directeur ne désavouerait évidemment pas.

Changement de contexte: un agent de liaison peut aller parler de l'affaire au père chez ce dernier - sans non plus désavouer ni la professeure ni l'école.

Le but des deux stratégies étant bien entendu de faire admettre par le père que pour nous, dans une fonction donnée, une femme vaut un homme, mais en lui permettant de sauver la face.

3. L'animateur demande ensuite à chaque équipe de donner un compte rendu de son travail:

   1. en donnant les exemples choisis;

   2. en expliquant les raisons pour lesquelles ces exemples illustrent les termes proposés.

4. **L'animateur peut conclure en apportant, en guise de complément, les renseignements suivants:**

   - Un conflit n'est pas nécessairement un mal absolu.

   - La solution d'un conflit peut préparer le conflit suivant.

   - Si l'on ne trouve pas de solution parfaite à un problème, une solution qui constitue un «moindre mal» vaut mieux qu'aucune solution.

   - Une autre solution consiste à choisir une manière de vivre un conflit en attendant de trouver mieux.

   - Sur le plan des relations, la solution aux conflits est à réinventer continuellement.

   - On peut se donner d'autant plus de souplesse dans une négociation que, par ailleurs, certains points précis sont plus fermement ancrés. Il en est ainsi des droits de la personne.

   - L'avenue proposée ici pour la définition des problèmes et la recherche de solutions évite le débat axé sur les principes et les droits.

> ■ L'animateur peut préciser qu'une telle façon de faire permet de poser un problème de manière différente, mais qu'une grille d'analyse ne constitue jamais une recette infaillible.

ÉTUDE DE CAS

5. L'animateur propose un cas auquel il applique la démarche proposée ci-dessus et selon ces deux modalités: le repérage des niveaux de réalité, en général d'abord, et ensuite selon les concepts de contenu-processus-contexte. Les deux modalités ne s'excluent pas l'une l'autre mais peuvent, au contraire, se clarifier et se compléter mutuellement, et ce, notamment, pour multiplier les possibilités de redéfinition des situations et d'élaboration des solutions.

Scénario n° 4 (annexe 11)

Une professeure tranche un débat

Étude préparée à partir d'un cas soumis à M^me^ Constance Leduc, agente d'éducation à la Commission des droits de la personne, en octobre 1989.

Une classe d'adolescents. Parmi eux une jeune Africaine et une jeune Québécoise. Examen. L'Africaine obtient une note excellente, la Québécoise, une note médiocre. Jalouse de sa compagne, la Québécoise lui dit que ses beaux résultats sont dus à une faveur particulière de la professeure. Celle-ci rétorque que l'évaluation a été correctement menée, peut être aisément vérifiée et fournit donc des notes objectives. La Québécoise ne peut rien objecter mais déclare qu'en tout état de cause l'Africaine doit se souvenir que ses ancêtres étaient les esclaves des ancêtres de la Québécoise. D'autorité, la professeure coupe court, impose le silence et poursuit le cours. Les parents de la jeune Africaine demanderont en vain des excuses à la direction de l'école.

Analyse du scénario n° 4:

A= Africaine Q= Québécoise P= Professeure

1° - Niveau où l'affaire est placée par les intéressées?

A: ...

Q: Affectif, amour-propre blessé. (Contenu: échec) (*)

P: ...

2° - Niveau des «solutions» improvisées?

A: ...

Q: Change de niveau en amenant l'affaire au niveau correction ou incorrection de l'évaluation comme telle. (Fait passer le problème du contenu au processus relationnel.) Se vengeant ainsi aussi bien de P que de A! Réussit puisque...

P: Réfute l'accusation. Se laisse donc imposer le niveau du problème. Réussit à son tour puisque...

Q: Ne peut rien rétorquer à P mais change encore de niveau en passant à une situation raciale. (Remet l'affaire dans un autre contexte, les rapports Noirs-Blancs, assez mythiques, bien entendu, en ce cas.) Nouvelle réussite puisque...

(*) Les références à l'approche contenu-processus-contexte, lorsqu'elles sont proposées parallèlement à l'autre approche, sont indiquées entre parenthèses.

P: Ne peut ou ne pense pas pouvoir entamer une démarche dans ce contexte ni sur ce contenu. Elle revient donc aux niveaux bien établis en contexte scolaire, soit l'autorité et la matière à voir. (Elle se centre sur le niveau contenu en profitant, dans le contexte scolaire, du processus relation «supérieure-inférieure».) P réussit de cette manière sa sortie mais, en fait, laisse l'avantage à Q.

A: En effet et au contraire, A a sans doute oublié l'objet de la confrontation, le contenu, ses bons résultats et la jalousie de sa compagne, pour ne retenir que les insultes. Sa culture la porte à privilégier non pas le niveau contenu mais les niveaux processus et contexte. (*)

■ Deux erreurs opposées sont à éviter. Croire qu'en quittant son pays, l'immigrant se débarrasse aussi tout simplement de sa culture, comme on le ferait d'un vêtement. Croire, au contraire, qu'il la garderait telle quelle ou telle qu'il se la représente à distance et après un certain temps.

De plus, si dans la culture de P et de Q, l'individualité est le niveau dominant dans les relations, dans les cultures africaines, entre autres, c'est la collectivité qui prime.

Donc, A ne dit rien et se réfère à ses parents, et ces derniers s'adresseront directement à la direction, assez désarmée, semble-t-il, aux niveaux où elle est invitée à intervenir.

Enfin un acteur décisif est oublié par P et Q: la classe elle-même, qui a été témoin, devant laquelle A a été insultée et qui constitue la collectivité effectivement

intéressée par cette affaire aux yeux de A et de ses parents. (Le contexte, ici la collectivité, est dominant et donne tout son poids au processus, soit les relations entre tous les protagonistes.)

3° - Solution réfléchie possible?

Une multiplicité de niveaux est apparue au cours des transactions. Chaque partie hiérarchisait ces niveaux, faisait primer tel ou tel niveau en fonction de son imaginaire culturel propre.

Chercher qui aurait tort ou raison est une démarche fort naturelle mais guère efficace. Ce n'est pas parce que l'Africain privilégie le niveau collectif ou le niveau processus que les niveaux individuels et le contenu n'existent pas, y compris pour lui. À l'inverse, ces derniers niveaux primant plus souvent pour nous ne suppriment pas, et ceci même chez nous, les niveaux du collectif et du relationnel, sans oublier les contextes. **Chaque démarche culturelle permet donc à l'autre de réaliser ce qu'elle pourrait négliger, si elle s'enfermait dans la logique qui lui est propre!**

La solution immédiate adoptée par P en cette affaire est pratique **à court terme.** Mais **à moyen et long terme,** ignorer les tensions font qu'elles s'accumulent, avec le risque d'aboutir à des situations sans issue, voire dramatiques.

Toute solution plus rationnelle, bien entendu, demandera à toutes les parties de sortir des cercles qui leur sont propres.

L'institution étant le **contexte réel** de l'affaire, et quoi qu'en puissent penser et peut-être ressentir les responsables, c'est au niveau collectif que le conflit devrait d'abord être traité par une démarche de

l'autorité et de tous les intéressés et ce, devant toute la classe, pour dénoncer, sans par ailleurs dramatiser, l'injure raciste infligée à une élève.

C'est également une occasion, au niveau pédagogique et éducationnel notamment, d'expliquer ce que doivent être des relations entre compagnons et compagnes comme entre personnes différentes d'une manière ou d'une autre: âge, sexe, race, etc.

Cette démarche n'empêcherait pas et permettrait même, au contraire, de réunir ensuite A et Q à part et de leur faire prendre conscience, cette fois au niveau personnel, pour Q, d'une jalousie qui lui fait éluder sa responsabilité et pour A, d'un manque relatif d'autonomie, en tout cas dans son nouveau contexte, etc.

Une démarche analogue doit être faite en même temps auprès des parents de A pour les inviter, au moins, à donner à cette affaire des proportions plus réalistes dans le contexte qui est désormais le leur comme le nôtre.

Ces dernières suggestions, concernant à la fois Q, A et les parents de A, montrent bien que contourner d'abord par stratégie et souci d'efficacité les niveaux des principes ou du «qui-a-tort-qui-a-raison» n'élimine pas ces réalités mais offre une chance d'y venir avec le maximum de succès pour toutes les parties en cause, y compris le ou les négociateurs.

Les démarches exposées ci-dessus le sont **à titre d'exemple seulement**. Elles n'épuisent pas toutes les possibilités et n'ont de valeur, bien sûr, qu'une fois ajustées à des situations concrètes.

6. L'animateur, après avoir exposé l'analyse de ce cas, peut demander aux participants de donner la ou les solutions supplémentaires qu'ils entrevoient eux aussi.

LECTURE COMPLÉMENTAIRE

COMMUNICATION INTERCULTURELLE: LES IMMIGRANTS

Albert Doutreloux, Université Laval.

Les réflexions qui suivent ont émergé au confluent de plusieurs questions et constatations.

L'immigration fait désormais problème dans des pays qui se sont constitués grâce à elle, comme le Brésil et le Canada, ou qui l'ont d'abord suscitée et encouragée, comme en Europe.

Qu'est-ce qui s'est passé? Les immigrants ne sont-ils plus ce qu'ils étaient? Avons-nous nous-mêmes changé?

Effectivement, les difficultés semblent apparaître surtout avec des immigrants étrangers aux cultures occidentales actuelles, gens de couleur, le plus souvent.

La confrontation avec ces cultures différentes comporte-t-elle des risques réels pour nos sociétés ou ne constitue-t-elle pas plutôt une source d'informations capitales sur et pour nous-mêmes?

Sans méconnaître les autres niveaux de réalité concernés par l'immigration, ni la complexité de problèmes pour lesquels il n'existe pas de solution toute faite ni définitive, ne peut-on pas élucider des processus essentiels, et de manière utile, par une analyse du culturel et de l'interculturel?

En effet, après avoir méconnu en de multiples domaines les réalités culturelles et la réalité de la culture, la référence à ces réalités devient maintenant constante et de bon ton. Que recouvre ce terme, notion ou concept de culture?

Pour en venir au fait, on peut observer que les relations entre les immigrants et leurs hôtes atteignent parfois au paradoxe. Nous demandons souvent aux immigrants, explicitement ou non, de comprendre et adopter des valeurs et comportements qui n'auraient de sens que s'ils connaissaient déjà comme nous, nous les connaissons.

Pourtant, à leur arrivée, les immigrants ne connaissent pas nécessairement d'emblée nos relations de travail ou d'affaires, familiales, scolaires, etc., même si dans leurs pays d'origine existent, à nos yeux du moins, des relations analogues.

Nos systèmes de relation et les leurs prennent leurs sens propres dans des contextes différents. Ces systèmes s'organisent et se vivent en fonction de perceptions différentes des hiérarchies, des priorités, des enjeux en cause.

Ainsi, à une idéologie égalitaire chez nous, s'opposera une stratification très formelle du groupe ailleurs. Dans la manière de traiter une affaire, l'aspect social, en Afrique par exemple, dominera sur la nécessité proprement commerciale à laquelle nous réduirions aisément la transaction. Pour nous, l'école ouvre aux connaissances et aux compétences techniques alors qu'un diplôme, dans d'autres contextes, confère un statut social et fournit des opportunités politiques.

La culture est l'ensemble des processus qui, au long de l'histoire collective, constituent ces réseaux de relations entre les choses et les gens et la signification que prennent alors gens et choses. Chacune ces manières de voir et concevoir, d'agir et réagir, évoquées ci-dessus se présente aux membres de la collectivité concernée comme allant de soi, évidente, «toute naturelle». Ainsi se structure le contexte culturel des immigrants et le nôtre.

En ce qui nous concerne, eux et nous, il devient plus clair que la communication interculturelle, c'est d'abord la confrontation, le heurt peut-être, non pas entre deux réalités, deux groupes, mais entre deux manières d'imaginer la réalité, de la construire.

Les conflits naissent, fort souvent en tout cas, de la méconnaissance du fait que nous sommes séparés plus par des idées sur les choses que par ces choses mêmes... Assez de guerres ont prouvé l'efficacité sanglante de nos imaginaires. Et une dictature, c'est exiger que tous pensent comme le veut le pouvoir.

Mais si la culture consiste beaucoup moins en des choses acquises - savoirs, arts, techniques, organisations - que dans cette façon particulière d'une collectivité de les relier pour les rendre cohérentes et vivables, il n'en reste pas moins que ces choses sont pour chacun de nous le symbole, la manifestation de notre culture profonde. De là il n'y a qu'un pas pour confondre les produits de la culture avec la culture même.

Ainsi pourrait-on penser que si les parties de sucre deviennent impossibles à cause des effets de pluies acides... toute la solide sociabilité québécoise disparaîtrait! D'autres pourraient croire que supprimer la circoncision ou la polygamie revient à supprimer la culture d'un peuple et, ensuite, ce peuple lui-même.

Le processus aboutit en certains cas à la sacralisation pure et simple de la culture ou, plutôt, des signes, des symboles de cette culture. Il est évidemment plus facile, dans les moments critiques surtout, de défendre des choses, des structures, des pouvoirs que de retourner aux sens et aux réalités profondes de la culture.

Les manipulations de la culture sont facilitées par une caractéristique essentielle du processus culturel aisément méconnue, le fait qu'elles fonctionnent pour leur plus grande part au niveau de l'inconscient, on pourrait dire, à la limite, grâce à leur caractère inconscient.

La rencontre des autres, des autres cultures, des immigrants fort différents de nous, heurte nos convictions en révélant de quelque manière la relativité de nos imaginaires culturels, de nos valeurs, de nos cohérences ou, davantage encore, de tout ce qui les signifie provisoirement pour nous, ici et maintenant. Chacun est pour l'autre comme une contestation de l'assurance et même de la suffisance issues de nos subjectivités culturelles.

En allant plus avant, au-delà ou dans cette relativité des perspectives culturelles, chaque partie découvre ou pourrait découvrir les contradictions inhérentes à sa propre culture.

Les processus culturels déterminent des choix, le départ entre l'acceptable et l'inacceptable pour la collectivité intéressée, dans une perspective essentiellement pragmatique à l'origine. Mais comme il est impossible aux êtres humains de se cantonner dans le pragmatique et l'objectivement fonctionnel, ce qui est retenu comme acceptable et pratique par la culture est de suite considéré comme bon, vrai, comme une valeur. À l'inverse, ce qui est estimé inacceptable, non pratique, devient mauvais, faux, le mal même.

Ceci dit, les théories culturelles sont, comme les autres, vite prises en défaut. L'acceptable ne se réalise jamais vraiment et pas plus que le refoulé freudien, l'inacceptable n'est véritablement éliminé. Tout ceci fort heureusement souvent. Ainsi, la démocratie n'est-elle jamais parfaite et coexiste-t-elle avec des comportements autoritaires plus ou moins discrets. De même, la rationalité survalorisée en tous domaines doit-elle fréquemment s'accommoder tant bien que mal d'étonnantes déraisons. Bref, pas plus que l'individu, le social ne peut se concevoir ni se réaliser sans contradictions, même sans la combinaison, réelle celle-là en dépit des idées, d'oppositions complémentaires.

De nouveau, lorsque la rencontre des autres fait tout à coup percevoir, aux immigrés comme à nous, les contradictions inhérentes à la culture propre comme à celle de l'autre, ce sont des images qui se déchirent bien plus que des atteintes effectives aux réalités profondes en cause.

Les anthropologues affirment que toute culture possède les éléments constitutifs de toutes les autres. Les cultures se différencient - c'est un processus constant - par la structuration, l'accentuation de ces constituants. Ce qu'une culture atteste et valorise, une autre le refoule et le dévalorise, et vice-versa.

De là viennent, à la fois, la possibilité et la difficulté des relations interculturelles. Nous sommes tous les mêmes et pouvons dès lors communiquer effectivement. Mais nous le sommes... différemment et c'est là que se forment les problèmes.

Les immigrants ne nous sont pas totalement étrangers, pas plus que nous ne le sommes pour eux. Paradoxalement, c'est parfois ce qui ennuie le plus les uns ou les autres...! Tout système, on le sait, fonctionne grâce à la différenciation. La culture et le social comme les autres systèmes.

Il est certain par conséquent que les informations et les apports qui apparaissent dans les contacts entre cultures apportent des éléments irremplaçables mais aussi troublants pour les subjectivités ainsi prises à partie. Cela comporte également des risques autant que des chances.

Mais y a-t-il dans l'histoire une civilisation importante qui se soit construite sans ces affrontements des différences, ces complémentarités parfois brutales et, bien sûr, ces risques permanents? L'Amérique du Nord n'a-t-elle pas symbolisé ces processus en tous domaines et à tous niveaux pour s'appeler le Nouveau Monde!

D'où viennent alors certaines craintes ou mises en garde à propos de l'immigration récente? De difficultés bien réelles certainement et qu'il serait absurde de nier. Sans doute mais en quels contextes naissent ces difficultés particulières?

On affirme qu'une société doit garder sa cohérence. C'est une vérité élémentaire. Elle est tellement élémentaire qu'elle en devient inutile, capable de justifier des défenses légitimes mais aussi bien toute espèce d'oppressions, de conservatismes myopes et timorés. Pareil appel au bon sens sociologique peut exprimer la prudence qui entend ouvrir l'avenir par un réalisme dynamique ou l'impuissance devant les changements qui s'imposent ou la peur de perdre les objets auxquels s'accrochent nos sécurités et nos confort.

Plutôt que de tenter de trancher entre ces diverses positions présentes dans l'opinion, il semble plus fructueux ici de continuer de prendre l'information qui ressort des situations d'immigration pour nous maintenant.

Si l'ensemble des immigrés problématiques s'expriment peu ou pas ou mal sur nous-mêmes et notre société, ce n'est pas nécessairement faute de lucidité ni de références propres. Les contextes techniques et économiques, sociaux et politiques dans lesquels se situent les immigrants nous appartiennent. À l'arrivée dès lors, ils se trouvent objectivement en situation d'infériorité, d'inadaptation. Ceci ne dépend ni de nos sentiments et intentions, ni des leurs.

Leurs silences, leurs réticences, leurs oppositions mêmes sont pris souvent comme signes de refus et d'hostilité. Cela peut se comprendre au premier abord. À la réflexion et à l'expérience, on découvre pourtant d'autres interprétations. En position d'infériorité, se taire et s'opposer reste fort souvent le seul moyen de se poser face à l'autre, de tenter tout de même une intégration... sans désintégration de soi. Il s'agit bien de rejoindre la cohérence d'une société à peine connue mais sans perdre pour autant une cohérence propre qui, jusque-là, a permis à ces immigrants de se construire de même que leurs univers.

Les craintes des immigrés rejoignent ainsi les nôtres! Leurs intérêts à ce niveau coïncident avec les nôtres. Quel profit tirerait en réalité une des parties en présence dans la déstructuration de l'autre...!

Pour être efficace cependant, il conviendrait que chaque partie puisse s'expliquer avec l'autre sur un autre mode que celui de la dénonciation, de la peur agressive, du reproche.

L'immigration, aujourd'hui comme dans le passé - il semble qu'il faille en prendre conscience, d'urgence actuellement -, ne peut s'inscrire de manière réaliste et utile dans une perspective d'affrontement de systèmes séparés et a priori antagonistes.

Cette fois, il s'agit, avec les scientifiques et les penseurs avancés, de nous donner des perspectives et des logiques écosystémiques. La logique de l'exclusion - ou bien, ou bien - garde son efficacité dans l'ordre technique. Les immigrants, avec leurs difficultés et leurs réactions, nous aideraient à réaliser que cette logique ne vaut rien et n'a jamais rien valu dans le champ de l'humain comme tel. En ce champ, c'est la logique du vivant qui prédomine, inclusive, combinant les oppositions et négociant les synthèses, - oui et en même temps...

En dépit des perceptions immédiates et de certaines habitudes culturelles de penser, quelles que soient nos affections spontanées et les leurs, force est de concevoir immigrants et hôtes comme sous-ensembles dans un seul système à intégrer sans cesse, notre pays commun. Et ceci d'ailleurs dans le contexte d'un monde qui, définitivement, résonne en chacune de ses parties de tout ce qui survient en un point quelconque.

Qu'est-ce qu'un social cohérent et sûr? Est-ce le résultat de protectionnismes multiples plus ou moins fondés idéologiquement? Ne serait-ce pas plutôt une sorte de projet, comme ce projet de liberté, de créativité et d'expansion sociale qui a fait affluer sur ce continent des masses d'immigrants...

À ce propos, la question qui se pose à nous est grave. Elle se pose, de toute manière, avec ou sans les immigrés qui ne font que la rendre plus impérieuse. Quel(s) projet(s) se donnent aujourd'hui nos nations pour assurer leur cohérence?

Il est vrai que, comme nous, les immigrés trouvent chez nous sécurité et confort matériel dès que se résolvent leurs difficultés et leurs problèmes. Ce n'est certes pas négligeable. Sans parler et sans même le vouloir, ils nous avertissent cependant que ce n'est pas suffisant. Leur intégration, en réalité et malgré certaines apparences ou certaines vues courtes, ne se fait pas plus sur la seule base de l'économique que la résolution de nos conflits sociaux et l'intégration de nos jeunes générations, par exemple.

Que soulignent pour nous ces immigrés venus d'autres mondes? Leurs difficultés ne sont-elles pas à certains égards la projection agrandie des nôtres? Il n'est pas évident aux points de vue psychologiques et anthropologiques de s'accommoder sans autre difficulté de sociétés où l'économique domine le social et où des abstractions règlent les relations de tous ordres. Pareilles sociétés, pour le meilleur et pour le pire, se posent aux antipodes des sociétés qui les ont précédées ou qui subsistent encore hors de l'Occident contemporain, celles de certains immigrants. Les cultures étant ce qu'elles sont, il ne s'agit pas de critiquer ni de blâmer mais, de manière plus profitable, de saisir les processus qui mènent tout système à sa destruction pour prévenir cette entropie.

Les immigrants sont une occasion et un moyen de repérer nos propres valeurs et aussi ce qui les menacerait au sein même de nos systèmes sociaux. Le choix de cette perspective sur l'immigration et les difficultés, objectives ou non, qu'elle suscite n'apporte pas la compréhension exhaustive des situations ni la solution idéale des problèmes. Ce point de vue cependant peut par contre mettre en perspective plus réaliste situations et problèmes pour des décisions plus efficaces. Ce ne serait pas la première fois que nos sociétés relèveraient le défi du changement.

L'interculturel n'a pas la recette de relations idylliques. Il est utile simplement pour objectiver nos relations réelles, telles qu'elles sont et seront toujours... à faire et refaire.

OUVRAGES CITÉS

BARRETTE, Christian, Edith GAUDET et Denyse LEMAY.
Interculturalisme et pratiques pédagogiques, Collège Ahuntsic, Montréal, 1988.

BEAUCHESNE, André, et CRI.
Promouvoir l'éducation interculturelle et l'éducation internationale dans les écoles, Conseil scolaire de l'île de Montréal, Montréal, 1986.

BROCHU, Ginette et Carole DESCHAMPS.
L'éducation aux droits et aux responsabilités à l'école, MEQ et Commission des droits de la personne, 1989.

CANADA, gouvernement du.
L'égalité, ça presse!, Ottawa, Rapport spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne, mars 1984.

CHANCY, Max.
L'école québécoise et les communautés culturelles, Ministère des Affaires culturelles, Direction des communications, Québec, 1985.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION.
Les défis éducatifs de la pluralité, Québec, août 1987.

L'éducation interculturelle, Québec, avril 1983.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC.
Les droits, ça s'apprend, Actes du colloque tenu à Montréal, les 7, 8 et 9 février 1986, Montréal, 1986.

Charte des droits et libertés de la personne du Québec, Commission des droits de la personne du Québec, Montréal, mise à jour en novembre 1990.

CÔTÉ, Yves et al.
Jeunes, égaux en droits et responsables, Cahier d'activités, Commission des droits de la personne du Québec, Montréal, 1982.

FORCES.
«Hommages aux communautés culturelles du Québec», **Forces**, N° 73, hiver 1986.

GODBOUT, Ghislaine.
«Jacques Cartier et l'interculturel», **Dimensions**, vol. 11, 1, nov. 1989, p. 7 et 8.

LAFERRIÈRE, Michel.
«L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec», **Sociologies et sociétés**, vol. XV, 2, oct. 1983, p. 117 à 132.

LAPERRIÈRE, Anne.
«Les paradoxes de l'intervention culturelle: une analyse critique des idéologies d'intervention britanniques face aux immigrant(e)s», **Revue internationale d'action communautaire**, «Migrants: trajets et trajectoires», 14/54, automne 1985, p. 187-197.

L'expérience britannique. Les idéologies et pratiques d'intervention britanniques concernant l'intégration sociale des immigrant-e-s et minorités ethniques, Conseil scolaire de l'île de Montréal, Montréal, mars 1986.

LATIF, Georges.
«L'école québécoise s'ouvre à la pluralité», **Vie pédagogique**, n° 67, MEQ, Services aux communautés culturelles, mai-juin 1990, p. 18-20.

LEDUC, Constance, et Philippe Robert DE MASSY.
Pour mieux vivre ensemble, Commission des droits de la personne du Québec, Modulo, Montréal, 1987.

LEMAY, Denyse
Cahier d'autoformation en éducation interculturelle à l'intention des enseignantes et enseignants du primaire, Mouvement québécois pour combattre le racisme et Collège Bois-de-Boulogne, Montréal, 1986.

MAHEU, Robert.
«Les allophones et l'école québécoise», Communication présentée à l'ACFAS, 17 mai 1989.

MALHERBE, Michel.
Les langages de l'humanité, Seghers, Paris, 1983.

McANDREW, Marie.
«Montréal: Relations entre l'école et les communautés culturelles», **Médium**, n° 32, été 1989, p. 21 à 25.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION.
À la découverte des communautés culturelles, MEQ, Services aux communautés culturelles, Montréal, 1984.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION.
Autant de façons d'être Québécois, MCCI, Québec, 1981.

SECRÉTARIAT D'ÉTAT DU CANADA.
La Charte canadienne des droits et libertés, Manuel du professeur, Secrétariat d'État du Canada et Public Legal Education Society, Ottawa, 1985.

La Charte canadienne des droits et libertés, Guide des élèves, Secrétariat d'État du Canada et Public Legal Education Society, Ottawa, 1985.

POUR EN SAVOIR PLUS

ALPHAIJHAO, J. Antonio, et Victor M.P. DA ROSA.
Les Portugais au Québec, Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1979.

BERDUGO-COHEN, Marie, Yolande COHEN et Joseph LEVY.
Juifs marocains à Montréal, VLB éditeur, Montréal, 1987.

BOISSEVAIN, Jeremy.
Les Italiens de Montréal. L'adaptation dans une société pluraliste, Information Canada, Ottawa, 1971.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC.
Si vous croyez aux droits humains; cahier pédagogique, Communication-CEQ, Montréal, 1983.

CONSTANTINIDES, Stéphanos.
Les Grecs du Québec, Éditions Le Métèque, Coll. Identités ethno-culturelles, Montréal, 1983.

DEJEAN, Paul.
Les Haïtiens au Québec, Presses de l'Université du Québec, Montréal, 1978.

FONDATION CANADIENNE DES DROITS HUMAINS.
Qu'est-ce que les droits humains?, Cahier de l'élève, Montréal.

HAMEL, Bernard.
De sang et de larmes. La grande déportation du Cambodge, Albin Michel, Paris, 1976.

HELLY, Denise.
Les Chinois à Montréal, 1877-1951, IQRC, Québec, 1987.

INSTITUT INTERCULTUREL DE MONTRÉAL.
Répertoire ethnoculturel du Québec, Institut interculturel de Montréal, Montréal, 1986.

IOANNOU, Tina.
La communauté grecque du Québec, IQRC, Québec, 1983.

LANGLAIS, Jacques, et David ROME.
Juifs et Québécois français: 200 ans d'histoire commune, Fides, Montréal, 1986.

LEFEBVRE, Michel, et Yuri ORYSCHU.
Originaires de l'Europe centrale et de l'Europe du Sud, Collection Les communautés culturelles du Québec, tome I, Fides, Montréal, 1985.

MASSARENTI, Léonard.
À l'école des droits de l'homme, Fascicule d'application (vol. 11): Exercices et test, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1984.

À l'école des droits de l'homme, Fascicule d'application (vol. 1, cahier n° 37), pratiques et théories, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1984.

OLLIVIER, Émile.
«Quatre thèses sur la transculturation», **Cahier de recherche sociologique**, UQAM, vol. II, n° 2, septembre 1984, p. 75-90.

PAINCHAUD, Claude, et Richard POULIN.
Les Italiens au Québec, Asticou et Critiques, Hull, 1988.

RAMIREZ, Bruno.
Les premiers Italiens de Montréal. L'origine de la Petite Italie du Québec, Boréal, Montréal, 1984.

ROSNAY, J. de.
Le macroscope, vers une vision globale, Points 80, Seuil, Paris, 1977.

SECRÉTARIAT D'ÉTAT DU CANADA.
C'est votre droit, Manuel des étudiants, Secrétariat d'État du Canada, Direction des droits de la personne, Ottawa, 1987.

C'est votre droit, Guide du professeur destiné aux cours d'éducation de base des adultes, Secrétariat d'État du Canada, Direction des droits de la personne, Ottawa, 1987.

UNESCO.

Enseignement des droits de l'homme, Vol. 5, Paris, 1986.

Enjeux des droits de l'homme (Les), Larousse, Paris, 1988.

Quelques suggestions pour un enseignement sur les droits de l'homme, Paris, 1978.

WATZLAWICK, P., et *al*.

Changements: paradoxes et psychothérapie, Points 130, Seuil, Paris, 1981.

Le langage du changement, Seuil, Paris, 1980.

WILDEN, A.

Système et structure, Boréal, Montréal, 1983.

ANNEXES

ANNEXE 1 **MODULE 1**

Répartition des élèves dans le réseau scolaire public selon la langue maternelle 1983-1984 / 1987-1988 / 1989-1990

Langue maternelle	1983-1984	%	1987-1988	%	1989-1990	%
Français	892 065	84,59	881 494	84,88	882 601	85,11
Anglais	96 780	9,18	87 799	8,46	84 939	8,19
Amérindien	6 406	0,61	6 368	0,61	3 576	0,34
Autres	59 325	5,62	62 787	6,05	65 954	6,36
TOTAL	1 054 576	100	1 038 448	100	1 037 070	100

Source: LATIF, Georges. «L'école québécoise s'ouvre à la pluralité». *Vie pédagogique*, n° 67, MEQ, Services aux communautés culturelles, mai-juin 1990, p. 18-20.

ANNEXE 2 **MODULE 1**

Répartition des élèves allophones dans les secteurs français et anglais du réseau public selon leur langue maternelle 1987-1988 / 1989-1990

Langue maternelle	1987-1988 Secteur français	1987-1988 Secteur anglais	1989-1990 Secteur français	1989-1990 Secteur anglais
Italien	5 027	11 151	4 570	9 684
Grec	3 392	5 304	3 420	2 285
Allemand	629	176	697	116
Polonais	877	279	1 181	103
Hébreu	292	126	297	134
Espagnol	6 620	469	8 095	443
Portugais	3 658	1 540	4 049	1 409
Arabe	2 218	221	3 624	209
Créole	4 321	24	4 001	28
Chinois	3 319	409	1 564	216
Vietnamien	1 056	11	2 129	39
Autres	9 519	4 149	13 096	4 325
TOTAL	40 928	21 859	46 723	19 231

Source : LATIF, Georges. «L'école québécoise s'ouvre à la pluralité», *Vie pédagogique*, n° 67, MEQ, Services aux communautés culturelles, mai-juin 1990, p. 18-20.

ANNEXE 3 **MODULE 1**

Répartition des élèves dans le secteur français des commissions scolaires de l'île-de-Montréal selon la langue maternelle 1983-1984 / 1987-1988 / 1989-1990

Secteur français	Langue maternelle								
	Français			Anglais			Autres		
	1983-1984	1987-1988	1989-1990	1983-1984	1987-1988	1989-1990	1983-1984	1987-1988	1989-1990
Jérôme-Le Royer	90,5 %	85,5 %	83,50 %	1,1 %	0,9 %	0,86 %	8,4 %	13,7 %	15,64 %
CSDM	82,5 %	73,4 %	71,47 %	2,1 %	2,1 %	2,04 %	15,4 %	24,5 %	26,49 %
Baldwin-Cartier	75,7 %	77,7 %	74,22 %	17,5 %	11,3 %	11,36 %	8,8 %	11,0 %	13,72 %
Sault-Saint-Louis	88,0 %	85,6 %	80,93 %	4,5 %	3,9 %	4,99 %	7,5 %	10,5 %	14,08 %
Sainte-Croix	67,8 %	63,2 %	57,87 %	6,1 %	4,7 %	4,27 %	26,1 %	32,1 %	37,86 %
Verdun	97,0 %	94,5 %	90,86 %	1,9 %	2,2 %	2,60 %	1,1 %	3,3 %	6,54 %
CEPGM	45,2 %	45,6 %	42,86 %	12,2 %	10,0 %	10,75 %	42,6 %	44,4 %	46,39 %
Lakeshore	12,5 %	17,0 %	18,16 %	71,0 %	60,7 %	52,39 %	16,5 %	22,3 %	29,45 %

Source: LATIF, Georges. «L'école québécoise s'ouvre à la pluralité», *Vie pédagogique*, n° 67, MEQ, Services aux communautés culturelles, mai-juin 1990, p. 18-20.

MODULE 1

ANNEXE 4

Total des élèves fréquentant les classes d'accueil de la CECM au 30 septembre 1989, par langue maternelle

SECONDAIRE

Langue maternelle	Total	Langue maternelle	Total
Espagnol	293	Italien	11
Créole	125	Gujarati	8
Arabe	95	Bengali	5
Vietnamien	87	Hébreu	5
Portugais	66	Hongrois	5
Anglais	64	Russe	4
Chinois	46	Somali	4
Coréen	37	Tchèque	2
Polonais	33	Afrikaans	1
Tagal	31	Bulgare	1
Tamil	30	Haoussa	1
Persan	26	Hollandais	1
Cambodgien	25	Népalais	1
Ourdou	23	Serbo-croate	1
Laotien	21	Swahili	1
Roumain	15	Thaï	1
Amharique	13	Turc	1
Grec	13		
TOTAL: 1 096 élèves parlant 35 langues			

Source: LATIF, Georges. «L'école québécoise s'ouvre à la pluralité», *Vie pédagogique*, n° 67, MEQ, Services aux communautés culturelles, mai-juin 1990, p. 18-20.

ANNEXE 5 **MODULE 2**

ATTITUDES VIS-À-VIS L'IMMIGRATION

Plusieurs attitudes sont possibles:

1. Maintenant que ces immigrants sont au Québec, ils doivent s'assimiler le plus vite possible: il est inutile qu'ils gardent leur culture d'origine.

2. Ils ont le droit de continuer à vivre comme dans leur pays, en autant que c'est possible.

3. Ils ont droit à leur culture d'origine dans l'intimité du foyer familial, mais en dehors de celui-ci, ils doivent se conformer à celle de la majorité.

4. Il est important que les autres cultures continuent d'exister au Québec, car les multiples points de vue nous enrichissent.

5. La culture nord-américaine est supérieure aux autres et les immigrants sont bien chanceux de la connaître; ils n'ont pas le droit de la remettre en question; elle doit être adoptée intégralement; elle représente le progrès.

Laquelle de ces affirmations se rapproche le plus de la vôtre en tant qu'individu?

Existe-t-il d'autres attitudes qui s'apparentent davantage à la vôtre?

ANNEXE 6 **MODULE 4**

PROJET PERSONNEL D'ACTIVITÉS

Exploration

A. Pensez à des situations de communication interculturelle que vous avez déjà observées à l'école ou ailleurs. Sinon, pensez à des situations de communication interculturelle que vous aimeriez organiser.

B. Quelles sont les étapes mises en place pour élaborer ce projet?

1.
2.
3.
4.
5.

C. Sur quels domaines ont-elles une influence?

1. Matériel pédagogique _____
2. Parascolaire _____
3. Parents _____
4. Information auprès des collègues _____
5. Autres (précisez) _____

D. Dans le cas d'activités déjà en application:

1. Lesquelles étaient les plus réussies?

2. Lesquelles l'étaient moins?

3. Pourquoi?

E. Identifiez ce qui fait, à vos yeux, la réussite ou l'échec de la communication interculturelle.

ANNEXE 7 **MODULE 5**

Scénario n° 1

UNE PROFESSEURE VICTIME DE DISCRIMINATION

Martha est marocaine et habite le Québec depuis 1970. Elle enseigne au secondaire depuis une quinzaine d'années. À sa demande, en septembre, elle a obtenu un transfert dans une autre polyvalente plus près de son nouveau domicile. Elle pourra y poursuivre l'enseignement de la chimie.

Après trois semaines d'enseignement, elle doit faire un constat: très souvent, elle est chahutée et ne peut donner correctement son cours. Certains élèves font souvent des blagues à cause de son accent nord-africain et de sa façon de prononcer certains mots. On lui demande de répéter pour mieux rire d'elle. De plus, une rumeur va bon train à la cafétéria: elle ne connaîtrait pas sa matière. Selon certains élèves, elle n'aurait pas la compétence requise pour remplacer M. Desjardins, le professeur responsable de ce groupe avant elle. Un des arguments invoqués est que l'enseignement de la chimie est naturel pour les hommes, car cette matière demande une pensée rationnelle qui correspond mieux à la logique masculine.

Analyse du scénario n° 1:

Par groupes de trois personnes, remplissez la grille suivante:

A) Quels sont les droits en cause?

B) Quels sont les motifs de discrimination?

C) Quelle forme cette discrimination prend-elle?

D) Quelle serait votre première démarche dans un tel cas?

E) Connaissez-vous d'autres exemples semblables de situations vécues en classe?

ANNEXE 8 **MODULE 5**

Scénario n° 2

UNE PROFESSEURE ACCUSÉE DE DISCRIMINATION

Sylvie enseigne dans une école où l'effectif scolaire s'est considérablement modifié. Il y a dix ans, 95 % des élèves étaient des Québécois dits «de souche française» tandis que cette année, 68 % des élèves proviennent de différents pays, tels le Viêt-nam, le Sri Lanka, le Chili, Haïti, etc.

Sylvie s'est toujours fait un point d'honneur de soutenir, auprès de ses collègues, qu'elle traite tous ses élèves de la même façon et que son intérêt premier est de donner à tous la même chance de réussir leurs apprentissages et d'être en mesure de bien s'épanouir dans leur futur rôle social.

Brique dans la mare, elle est accusée, par Joseph, un élève de couleur, de discrimination raciale. Au dernier travail pratique, elle lui aurait donné une note inférieure à celle de Paul, mais Joseph affirme qu'ils ont fait le travail ensemble à partir des mêmes données. Joseph soutient donc que, s'il avait été un Blanc, la note aurait été la même que celle de Paul.

Quelque temps plus tard, les propos tenus par Joseph ont été confirmés lorsque Sylvie a affirmé à une collègue «ne pas pouvoir le sentir».

Analyse du scénario n° 2:

Par groupes de trois personnes, remplissez la grille suivante:

A) Quels sont les droits en cause par rapport à Joseph?

B) Quels sont les motifs de discrimination?

C) Sur quels motifs de discrimination Joseph peut-il se plaindre?

D) Quelle devrait être la démarche de Sylvie dans un tel cas?

ANNEXE 9 **MODULE 5**

Scénario n° 3

UNE QUERELLE ENTRE ÉLÈVES

À midi moins dix, le cours de mathématique vient de se terminer. Violette, une enseignante, se dirige vers la cafétéria et passe près du vestiaire où une dispute vient d'éclater entre deux de ses élèves. Jules vient d'apprendre que Marc-Aurèle lui a «volé» son amie Claudette, qui - est-ce une coïncidence? - n'est pas au rendez-vous comme prévu. En peu de temps, deux groupes se forment; les injures fusent: «maudit nègre d'Haïtien», «Québécois flanc mou», etc. Ils en viennent même aux coups.

Violette décide d'intervenir. Que doit-elle faire?

Analyse du scénario n° 3:

Par groupes de trois personnes, remplissez la grille suivante:

INTERVENTION EN CAS DE BAGARRE

A) L'enseignante a-t-elle l'autorité pour intervenir?

B) Quels sont les droits en cause ici?

C) Voyez-vous des motifs de discrimination?

D) Quelle serait votre première démarche?

E) Quelles mesures de prévention pourraient être envisagées pour éviter que de tels événements se reproduisent?

ANNEXE 10 **MODULE 6**

Scénario n° 4

UNE PROFESSEURE TRANCHE UN DÉBAT

Une classe d'adolescents. Parmi eux une jeune Africaine et une jeune Québécoise. Examen. L'Africaine obtient une note excellente, la Québécoise, une note médiocre. Jalouse de sa compagne, la Québécoise lui dit que ses beaux résultats sont dus à une faveur particulière de la professeure. Celle-ci rétorque que l'évaluation a été correctement menée, peut être aisément vérifiée et fournit donc des notes objectives. La Québécoise ne peut rien objecter, mais déclare qu'en tout état de cause l'Africaine doit se souvenir que ses ancêtres étaient les esclaves des ancêtres de la Québécoise. D'autorité, la professeure coupe court, impose le silence et poursuit le cours. Les parents de la jeune Africaine demanderont en vain des excuses à la direction de l'école.

Analyse du scénario n° 4:

A= Africaine Q= Québécoise P= Professeure

1° - Niveau où l'affaire est placée par les intéressées?

A: ...

Q: Affectif, amour-propre blessé. (Contenu: échec). (*)

P: ...

2° - Niveau des «solutions» improvisées?

A: ...

Q: Change de niveau en amenant l'affaire au niveau correction ou incorrection de l'évaluation comme telle. (Fait passer le problème du contenu au processus relationnel.) Se vengeant ainsi aussi bien de P que de A! Réussit puisque...

P: Réfute l'accusation. Se laisse donc imposer le niveau du problème. Réussit à son tour puisque...

Q: Ne peut rien rétorquer à P mais change encore de niveau en passant à une situation raciale. (Remet l'affaire dans un autre contexte, les rapports Noirs-Blancs, assez mythiques, bien entendu, en ce cas.) Nouvelle réussite puisque...

P: Ne peut ou ne pense pas pouvoir entamer une démarche dans ce contexte ni sur ce contenu. Elle revient donc aux niveaux bien établis en contexte scolaire, l'autorité et la matière à voir. (Elle se centre sur le niveau contenu en profitant, dans le contexte scolaire, du processus relation «supérieure-inférieure»). P réussit de cette manière sa sortie mais, en fait, laisse l'avantage à Q.

(*) Les références à l'approche contenu-processus-contexte, lorsqu'elles sont proposées parallèlement à l'autre approche, sont indiquées entre parenthèses.

A: En effet et au contraire, A a sans doute oublié l'objet de la confrontation, le contenu, ses bons résultats et la jalousie de sa compagne, pour ne retenir que les insultes. Sa culture la porte à privilégier non pas le niveau contenu mais les niveaux processus et contexte. (*)

De plus, si dans la culture de P et de Q, l'individualité est le niveau dominant dans les relations, dans les cultures africaines, entre autres, c'est la collectivité qui prime.

Donc, A ne dit rien et se réfère à ses parents, et ces derniers s'adresseront directement à la direction, assez désarmée, semble-t-il, aux niveaux où elle est invitée à intervenir.

Enfin un acteur décisif est oublié par P et Q: la classe elle-même, qui a été témoin, devant laquelle A a été insultée et qui constitue la collectivité effectivement intéressée par cette affaire aux yeux de A et de ses parents. (Le contexte, ici la collectivité, est dominant et donne tout son poids au processus, soit les relations entre tous les protagonistes.)

3° - Solution réfléchie possible?

Une multiplicité de niveaux est apparue au cours des transactions. Chaque partie hiérarchisait ces niveaux, faisait primer tel ou tel niveau en fonction de son imaginaire culturel propre.

Chercher qui aurait tort ou raison est une démarche fort naturelle mais guère efficace. Ce n'est pas parce que l'Africain privilégie le niveau collectif ou le niveau processus que les niveaux individuels et le contenu n'existent pas, y compris pour lui. A l'inverse, ces derniers niveaux primant plus souvent pour nous ne suppriment pas, et ceci même chez nous, les niveaux du collectif et du relationnel, sans oublier les contextes. **Chaque démarche culturelle permet donc à l'autre de réaliser ce qu'elle pourrait négliger, si elle s'enfermait dans la logique qui lui est propre!**

LISTE DES TABLEAUX

		Pages
1.	Répartition des élèves dans le réseau scolaire public selon la langue maternelle - 1983-1984 / 1987-1988 /1989-1990.	18
2.	Répartition des élèves allophones dans les secteurs français et anglais du réseau public - 1978-1979 /1983-1984 / 1987-1988 / 1989-1990.	19
3.	Répartition des élèves allophones dans les secteurs français et anglais du réseau public selon leur langue maternelle - 1987-1988 / 1989-1990.	20
4.	Répartition des élèves allophones inscrits au réseau public dans les diverses régions administratives - 1983-1984 / 1987-1988 / 1989-1990.	21
5.	Répartition des élèves dans le secteur français des commissions scolaires de l'Île de Montréal selon la langue maternelle - 1983-1984 / 1987-1988 / 1989-1990.	22
6.	Répartition des écoles de langue française de la région 06.3 selon la densité d'élèves allophones.	23
7.	Répartition des élèves allophones dans le réseau public selon la langue maternelle - 1983-1984 / 1987-1988 / 1989-1990.	24
8.	Total des élèves fréquentant les classes d'accueil de la CECM au 30 septembre 1989, par langue maternelle.	25
9.	Répartition des immigrants admis au Québec selon les 15 principaux pays de naissance - 1980-1988* et 1988*.	26
10.	Distribution relative de la population des 5-14 ans selon la langue maternelle, Québec, 1931 à 1981 (en p. 100).	29
11.	Proportion des élèves du secondaire inscrits en formation professionnelle, selon la langue maternelle, Île-de-Montréal, de 1984-1985 à 1988-1989 (en p. 100).	30
12.	Proportion d'allophones dans l'effectif des écoles françaises et des écoles anglaises, Québec, 1971-1972 à 1988-1989 (en p. 100).	31
13.	Proportion d'allophones dans l'effectif des écoles françaises et des écoles anglaises, Île-de-Montréal, 1976-1977 à 1988-1989 (en p. 100).	32

LISTE DES ANNEXES

MODULE 1		Pages
Annexe 1	Répartition des élèves dans le réseau scolaire public selon la langue maternelle 1983-1984 / 1987-1988 / 1989-1990	181
Annexe 2	Répartition des élèves allophones dans les secteurs français et anglais du réseau public selon leur langue maternelle 1987-1988 / 1989-1990	183
Annexe 3	Répartition des élèves dans le secteur français des commissions scolaires de l'île de Montréal selon la langue maternelle 1983-1984 / 1987-1988 / 1989-1990	185
Annexe 4	Total des élèves fréquentant les classes d'accueil de la CECM au 30 septembre 1989, par langue maternelle	187
MODULE 2		
Annexe 5	• Attitudes vis-à-vis l'immigration	189
MODULE 4		
Annexe 6	• Projet personnel d'activités	191
MODULE 5		
Annexe 7	• Scénario n° 1 – Une professeure victime de discrimination	193
Annexe 8	• Scénario n° 2 – Une professeure accusée de discrimination	197
Annexe 9	• Scénario n° 3 – Une querelle entre élèves	201
Annexe 10	• Scénario n° 4 – Une professeure tranche un débat	205

Ministère
de l'Éducation